

5480  
163

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



1974 JUL 7

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1974. 14. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Waldmann József

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Juhász Károly (Baja),  
dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),  
dr. Megyeri János (Szeged), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény),  
dr. Szendrei János (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Szerkesztők:

Dobcsányi Ferenc, Gaál Géza

Felelős szerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

<i>Dr. Szűcs László:</i> Alsófokú oktatás Ausztriában .....	81
<i>Dr. Kerékgyártó Imre:</i> A pedagógus-pálya presztízse .....	84
<i>Kelendi Gyuláné:</i> A gyermekek szabad ideje és az iskola .....	91
<i>Oláh Emőd:</i> Az óvoda iskolaelőkészítő szerepének korszerű értelmezése az óvodában folyó ének-zenei nevelés - oktatás vizsgálata alapján .....	95
<i>Rudas Katalin:</i> Feladatlapok az ének-zene önálló órákon .....	102
<i>Dr. Hegyi József:</i> A programlapok alkalmazása a zenei készségek fejlesztésében .....	109
<i>Dr. Zukovits Imre:</i> A tanulókísérletek hatása a tanulók intellektuális, gondolati tevékenységére a tanítási-tanulási folyamatban .....	117
<i>Szabó Tibor:</i> Kötött és szabad beszéd az orosz nyelvi gyakorló órákon .....	131
<i>Dr. Vuics Tibor:</i> A nevelési feladat értelmezési és tervezési hibái az általános iskolai földrajztanításban .....	134
<b>ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS</b> .....	138
<i>Dr. Szendrei János:</i> A tantervi tervezet az 1. osztályban .....	138
<b>PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN</b> .....	144
<i>Vastagh József:</i> Ez is közélet .....	144
<b>MŰHELY</b> .....	145
<i>Bozsó Józsefné:</i> Hogyan nevelm tanítványaimat a párt szeretetére? .....	145
<i>Vidéki Máttyás:</i> A programozott oktatás tágabb értelmezésének néhány kérdése munkafüzet alkalmazásakor .....	147
<i>Dr. Gunyó Imréné:</i> Felelősök az osztályban .....	149
<i>Bugár Ferencné:</i> Nyelvtan-helyesírás gyakorló óra a 2. osztályban .....	152
<i>Hornják Andrásné:</i> A kosárlabda tanítása a testnevelési órán .....	156
<b>SZEMLE</b> .....	161
<i>Vörös Károlyné:</i> A jutalomkönyvekről .....	161

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6500 példányban

74-1149 - Szegedi Nyomda

DR. SZÜCS LÁSZLÓ

Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

## Alsófokú oktatás Ausztriában

Ma világviszonylatban legvitatottabb és legforrongóbb kérdések egyike az oktatásügy, az iskolarendszer. Ez a mozgalmas érdeklődés tapasztalható osztrák szomszédainknál is, akiknek iskolapolitikájáról, eredményeikről és megoldatlan oktatási gondjaikról egyaránt kíváncsiak néhány gondolatot leírni.

Iskolarendszerük – melyet az 1962-es új iskolai törvény alakított ki – nem a legkönnyebben áttekinthetők közé tartozik. Zavarja a pontos tájékozódást az egyházi és magániskolák nem kevés száma, azok irányítási különlegessége és emiatt az egységes iskolai kép kialakításának hiánya.

Az iskolai élet megkezdése előtt a 3–6 éves gyermek *óvodába* mehet, ahová jelenleg az idetartozó korosztály 30 százaléka jár. Bár egyre csökken a születések száma, mégis nagy gondjuk az óvodai ellátottság. A tartományok évek óta kötelesek tervet készíteni a mind több és jobban felszerelt óvodák létesítésére, mely jól tudjuk, nem olcsó dolog, hisz egy óvodai férőhely Ausztriában 70 ezer schillingbe kerül. Hasonlóan a mi hazai viszonyainkhoz, országos üggyé vált az óvoda és az óvónőképzés Ausztriában is. A látott óvodák igen szépek, tiszták és kimagaslóan jól felszereltek voltak. Céljuk a gyerekek állandó foglalkoztatása nagyon sok játékkal, forgószínpadszerűen 2–4 gyermek bevonásával. Tanulságos látni náluk a piciny gyermekek céltudatos előkészítését az otthoni, házi munkák elvégzésére, s nem utolsósorban azt a testkultúra-fejlesztést, ami az óvodai tornatermekben folyik.

Az óvónőhiány igen nagy. A jelenlegi igényeknek csupán két százalékát (!) tudják kielégíteni évente. E nagy hiány miatt hatalmas vita bontakozott ki képzésüket illetően. Jelenleg középiskolai szinten 4 éves rendszerben képezik az óvónőket. Képesítést kapnak, mely nem egyenlő az érettségivel. Alkalmassági vizsgával kerülhetnek a 14 éves jelöltek az óvónői osztályokba, mely vizsga főleg a zenei és a manuális képességeiket teszi vizsgálat tárgyává. Az óvónőjelöltek kivétel nélkül gitározni tanulnak.

A gyermekek hatéves korban *iskolakötelesek*. Ha az illetékes iskolaigazgató és az iskolapszichológus iskolaéretlennek nyilvánítja a gyermeket, akkor ún. „iskola-előkészítő osztályba” kerül, ahol főleg személyiségének és kifejezőkészségének fejlesztését végzik, s nem elsősorban írni, olvasni és számolni tanítják őket. Főleg a megfelelő anyanyelvi kifejezőkészség hiánya miatt kerül a gyermek iskolaelőkészítésre. Egy évtizede vezették be ezt a módszert, és jelenleg közel 100 iskolaelőkészítő osztályt tartanak nyilván Ausztriában – véleményük szerint igen jó eredménnyel.

Az iskolaköteles és iskolaérett gyermek a kilencosztályos (8+1) ún. *általánosan képző iskola* elvégzésére kötelezett, ha különösebb tanulmányi ambíciói nincsenek,

és az alsó négy osztály (alsó tagozat) sikerei után a rengeteg elágazási lehetőség egyikét sem kívánja (vagy nem tudja) igénybe venni. Ezek az általánosan képző iskolák 1774 óta felépítésükben alig változtak. Osztatlan formája 1945 óta ugyan egytizedére csökkent, de a nehéz földrajzi viszonyok miatt (Alpok kis falvai) felszámolni teljesen nem is tudják. Az alsó négy osztályban (népiskola) végzett tanulók 90 százaléka tanul tovább. 1972 óta ingyenes tankönyvet és utazási lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek. Az 1. és 3. osztályokból automatikus előrehaladás van, buktni itt nem lehet. Osztályzási rendszerük szintén öt jeggyel differenciált, de fordított értelműek mint nálunk (1-es a legjobb jegy).

Jelenleg a 3. és 4. osztályok közel 20 százalékában idegen nyelvi (főleg angol) és matematikai *előképzést* válosítanak meg kísérleti jelleggel. A gyerekeket képesség szerint különválasztva hozzák létre az előképző osztályokat. Érdekes, hogy szinte „iskolaszerűtlenül” folyik az angol nyelv oktatása. Osztályozni nem szabad. Alig írnak, főleg beszélgetnek. Házi feladat nem adható. Könyveik viszont csodálatosan szépek, tele képekkel és illusztrációkkal. Az órán sok a játék és az ének, melyet a pedagógus gitárral kísér.

A népiskola (1–4. osztály) befejezése után előáll a továbblépési lehetőségek túlzottan színes kavalkádja. A tanuló folytathatja a népiskolát annak változatával (5–8. osztály), amit *felsőiskolának* neveznek, de elkezdheti 8 éves gimnáziumi tanulmányát is. Csak a leányok ún. gazdasági reáliskolába is mehetnek. Kimondottan reálgimnáziumi tanulmányokat is lehet folytatni és így tovább.

A négyosztályos (5–8.) *felsőiskola* nagyjából a mi régi polgári iskoláknak felel meg legjobban. Kimondottan érdekes és erősen vitatható ennek szervezete. Ugyanis két „vonulata” van. Az elsőbe a jobb képességű gyerekek kerülhetnek, akik egy vagy két idegen nyelvet (főleg angol, francia) is kötelesek tanulni. A második vonulat tanulói elé alacsonyabb követelményeket állítanak, és itt nincs idegen nyelv-tanulás. Egyedül a tanári konferencia dönti el, hogy ki melyik „vonulatba” kerül. Ez a döntés évenként ismétlődik, melynek értelmében közben is átkerülhetnek a gyerekek a másik vonulatba. Akik a népiskola előképző osztályába (csoportjába) jártak, azok automatikusan az első vonulatba kerülnek. A felsőiskolába járó tanulók nyolcvan százaléka szakmunkásnak készül.

Ez a felsőiskolai rendszer Ausztria nem minden tartományában alakult ki teljesen. Például Tirolban és Vorarlbergben csak most építik ki a felsőiskolai osztályokat. Ennek ellenére már nem tartják szerencsésnek a nép- és felsőiskolai rendszert. Céljuk az egységes 8 vagy 10 osztályos általános iskola létrehozása.

Az osztrák közvélemény évek óta egyre erőteljesebben követeli az *egésznapos iskola bevezetését*, s a pedagógusok pedig a heti 24–26-os kötelező óraszám csökkentését. A nagy tanárhiány (20 000 pedagógus hiányzik) és a nem elhanyagolható gazdasági nehézségeik még egyik igény megoldását sem teszik lehetővé. Ennek ellenére remélik, hogy a kísérleti stádiumban levő egésznapos iskolát alsó fokon 1980–85-re általánosan bevezetik. Jelenleg mintegy 50 iskolában folyik ilyen irányú kísérlet, melynek eredményei főleg a szülők, de az iskola szempontjából szerintük egyaránt nagyon jónak mondhatók.

Ha a tanuló a 4 osztályos felsőiskola elvégzése után (14 éves kor) sem kíván továbbtanulni, akkor a 9. osztályba, az ún. *politechnikai osztályba* kerül, ami egyéves és bezárja a kötelező iskolai kurzust. Így alakul az osztrák iskolarendszerben az a bizonyos „8+1-es” változat. Ezt az osztályt 1966-ban rendszeresítették, mely a szakmunkásképzés alapjait kívánja megadni. Az itt tanított tárgyak fakultatív rendszerűek, minden tanuló olyan tárgyakat választ ki, ami közel áll ahhoz a szakmához, amiben szakmunkás kíván lenni. De nem ez a szakmunkásképzés egyedüli

módja Ausztriában. A 9. osztályt főleg azok választják, akik magániparosnál inkább akarnak segédlevelet szerezni. Az iskolakötelesek mintegy 25 százaléka végzi el a 9. osztályt, ahol heti 30–35 órát tanul, s a matematika, egészségtan mindenki számára kötelező tárgy. Leányoknál hasonlóan kötelezik a háztartástan, gyermekgondozás és a gyors- és gépírás elsajátítását, választott szakmájától függetlenül.

Figyelemre méltó érdekességgé szeretném megemlíteni az osztrák iskolák ún. *pszichológiai szolgálatát*, mely 1947 óta működik. 1960-ig csupán az volt a feladata, hogy a pályaválasztásban nyújtson segítséget az iskolák diákjainak. Ezután hatáskörét fokozatosan bővítették, és ma már ott tart, hogy rendszeres iskolai lélektani vizsgálatot végez a diákokon, teljesen hasonló és időszakos rendszerben, mint az iskolaorvos. Folyamatosan kiképzik az iskolák egyes tanárait a helyi pszichológiai szaktanácsadásra. Munkatársai jelen vannak az iskolák tanulókat elbíráló értekezletein. Rendszeres feljegyzéseket és vizsgálati eredményeket rögzítenek a tanintézetek diákjairól. Időközönként, de rendszeresen a szülők részére is tartanak pszichológiai tanácsadást. Nagyszabású országos hálózatát építik ki a pszichológiai szolgáltatásnak. Jelenleg 33 tanácsadóközpont működik az országban közel 100 pszichológussal és ezen felül egyéb szaktanárral. 1976-ig minden iskolában lesz egy olyan pedagógus, akit már ez a szolgálat képzett ki iskolapszichológiai tanácsadónak, s aki egyben rendszeres kapcsolatot tart fenn a szolgálat helyi központjával.

Az *oktatáskorszerűsítés* gondolatán alapfokon elsősorban a *matematika és a nyelvoktatás* jobbátételét és kiterjesztését értik. A halmazelméleten alapuló matematikai oktatás programjain dolgoznak. Nehezen járhatóknak, de szükségesnek tartják az új alapokra fektetett matematikaoktatás nem könnyű útját. Sok-sok matematikai játékkal és eszközzel látják el ingyen a tanulókat. Csodálatosan szép kivitelű tankönyveiket még tökéletesítik. Két éven belül a nyolcosztályos iskola matematikaoktatásának korszerűsítésével szeretnék elkészülni. (Itt nagyon sokat hivatkoztak a sikeres magyar példákra.)

Hasonló fontossággal beszélnek a *nyelvoktatás forradalmáról* is. A népiskola harmadik osztályos angol vagy francia nyelvi előképzést már 2000 iskolai osztályban végzik kísérletként, mert még nincs előírva az iskolai törvényben. A pedagógiai akadémiákon viszont már 7–800 ifjú szaktanárt speciálisan képeznek ezekre az idegen nyelvi előképzést biztosító osztályokra.

Sokat lehetne még írni az osztrák oktatásügy korszerűsítési törekvéseiről, a jövő oktatási elképzeléseiről, de nem láthattam rövid idő alatt ennek pontos társadalmi hátterét. Már pedig egy széles oktatási reform, aminek elindítása igen dicséretes, csak akkor hatékony, ha az általános társadalmi reform szerves része. Viszont láttam a korszerűbb oktatás okos, bájos 6–10 éves kicsiny „alanyait”, s arra gondoltam, hogy sok-sok gond és az iskoláért érzett mind nagyobb felelősség közepette így nő majd fel egy jól képzett, művelt és sokat ígérő generáció, talán még akkor is, ha a megoldás útjai eltérnek egymástól.



## A pedagógus-pálya presztízse

„Az egyén csak letéteményese a felhalmozott tőkének, amely az emberi nem oszthatatlan tulajdona; nem rendelkezhet vele, csak haszonélvezője lehet; elidegenítése tehát lopás, visszaélés a bizzalombbal, és senkinek sincs joga hozzá, hogy megsemmisítse.”

Vercors: Győzelem

A MA PEDAGÓGUSAI csak nosztalgiával gondolnak azokra a korszakokra, amelyekben a kor szellemóriásai között foglalhattak helyet pedagógusok is. Csak tallózva utalnék olyan nevekre, mint Comenius, Apáczai vagy Makarenko. Közös jellemzőjük volt, hogy *gyakorlatban végezték* a pedagógiai tevékenységeket, és mert valóban értettek hozzá, *az utókor* a pedagógia tudósainak ismerte el őket, bár nem volt tudományos fokozatuk, gyakran kortársi elismerésben sem bővelkedtek. Az emberiség oszthatatlan tulajdonát őrizték, és gyarapították tőlük telhetően. Kissé irigyledve emlékeznek a kortársak a nagykorösi gimnázium aranykorára is, mert akkor Arany János és több akadémikus tanította benne az alföldi gyerekeket. Tanítónők, tanárnők néha ábrándoznak. Lehet-e belőlük valaha ezen a pályán Veres Pálné vagy Zirzen Janka? Jogosak ezek a nosztalgiák, de az irigységek és az ábrándok is, mert egy foglalkozási ágat *perspektívái* tehetnek csak vonzóvá; ha ezek beszűkülnek, elszűkülnek, vele szűkülnek képviselői is. Esetleg épp egy olyan korban, amelyben „kevés olyan hivatás van, amellyel szemben oly nagy követelményeket támasztanak, mint a pedagógusi” (L. Đurič: A pedagógus teljesítőképessége és fáradtsága. Tk. 1973. 9. l.). Elvárások és eredmények csak akkor válhatnak adekváttá, ha pólusaikat *lehetőségek aranyhídja* kapcsolja össze. Mégpedig nem akármilyen, hanem a pálya tartalmának, jellegének megfelelő lehetőségeké; amilyenek *a mi szakmánkban* az önérvényesítés, önmegvalósítás és az alkotás lehetősége.

Pedagógusokkal beszélgetve joggal vetik fel a kollégák, hogy napjainkban valószínűbb, hogy egy huszadrangú költő, színész vagy labdarúgó életrajzát megírja valaki, mint az, hogy olyan pedagógusokét, akik nemcsak a gyerekek nevelésében, de egész környezetük formálásában kiemelkedő szerepet játszottak. A pedagógus nem számíthat arra, bár munkáját országosan ismerjék el, hogy ötvenedik, hatvanadik születésnapján megemlékezzenek róla, legfeljebb felettesei szólítják fel: adja be az esedékes jubileumi jutalomra igényét. Hogy az egyoldalúság vádját elkerülhessük, meg kell említenünk, hogy az utóbbi években a televízió néhány nagyon jó filmriportot készített tanyai, falusi pedagógusok munkájáról. Ugyanakkor divattá vált, hogy elbeszélésekben, regényekben a negatív figurák elsősorban pedagógusok legyenek. Nem beszélve a sajtótermékekről, amelyek gyakran közlik igazgatók, nevelők fegyelmi problémáit, s mert még az egyensúly kedvéért sem méltatnak kiemelkedő dolgozókat erről a pályáról, *a közvéleményben* meggyökeresztetik a pályával szemben az elutasító, elítélő magatartást. Ettől csak azok képesek függetleníteni magukat, akik nem a pedagóguspályától, hanem *férjük* társadalmi rangjától várják elismerésüket.

A STÁTUS vonzása csökkent. Hamis összehasonlítás lenne, ha az alig fél évszázaddal ezelőtti ÁDOB-os pedagógustömeget a mai képesítés nélküliekkel vonnánk párhuzamba. A két számadat ugyanis társadalmi fejlődésünk tükré. Örülünk kell, hogy ma nincsenek pályákon sem *állástalan diplomások*, ezzel szemben nem okozhat örömet, hogy épp a feladatok növekedésével egyidejűleg gyarapodik *a diploma nélküli állások* száma. Még akkor sem, ha közülük sokan példásan állják meg helyüket a pályán, s pótlólag megszerzik hozzá a diplomát is. Pálya-

lélektani szempontból ugyanis a pedagógusok valamennyi (képzős, főiskolás, egyetemest végzett és képesítés nélküli) kategóriájával szemben alapkérdés: *mi vonzotta őket, és mi kötötte le a pályára?! A kettő nem mindig esik egybe, mert akad példa,*

- hogy szenvedélyes hivatástudatból lett elszűrődés,
- de arra is, hogy kényszermegoldásból jutott el valaki a pálya művészi műveléséig.

A pedagógusi státus pillanatnyi jellemzője: a beszűrődés és az elszűrődés reális veszélye. Egy negyven munkában eltöltött évből álló pálya két pólusán gyakran találkozhatunk azzal, hogy a kezdő pedagógus a 8/a., a nyugdíj küszöbén álló pedig az 5/b. osztályfőnöke. Az ilyen *pályátvet* karriernek semmiképp sem nevezhetjük. Természetes tehát, hogy egy gyakorló pedagógust sohasem érheti a karrierizmus vádja. Ellentmondásosan mégis kialakultak pedagógiánkban a sajátos státusz-jellemzők:

a) *a magas fokú lojalitás.* Igaz, hogy Mesterházi Lajos szerint ez egész társadalmunkra érvényes. Amint pedagógiai gyakorlatunkra is áll, hogy nyilatkozataiban többnyire mindenki vel lojális, a törvényeket viszont minden lehetséges alkalmával megszegi.

A gyakorlatban elvált a tanítási óra zárt szemlélete. Sokszor hallhatjuk, hogy igazgatók, felügyelők jönnek és elmennek. A pedagógusok maradnak. Elfogadják a bírálatokat, de a hétköznapi órákon azt csinálják, amit akarnak. Sajátos, hogy ez a pedagógus-magatartás pl. a dogmatizmus (és most elsősorban a pedagógiai dogmatizmusra gondolunk) korában haladó volt, pedagógiánk stabilitásának zálogát jelentette. Ma veszélyes! A múlt egyik beidegzett csökevénye. Ugyanez nyilatkozik meg abban, ha pedagógusok pl. vitákban azt az elvet képviselik: attól még senkinek sem lett baja, ha hallgatott. Ma már nemcsak lehetséges, de szükséges is a véleménynyilvánítás. Csak vélemények ütköztetésével juthatunk előbbre.

b) *az agyonirányítottság.* Ferge Zsuzsa szociológiai felmérése szerint pedagógiánk egyik legelőbb és legegésőbb problémája. Egyrészt abból fakad, hogy a pedagógus mindennapi munkájába *mindenki beleszól.* Az természetes, hogy véleményt alkot, az viszont igaz, hogy a leghatározottabban képviselt vélemény sem szakszerű azáltal, hogy határozottan mondják. Másrésztől érvényesül akkor, ha felügyelő nem azt elemzi, *amit látott.* A tanítási órákon stb. azt keresi, amit *látni szeretne;*

c) *a kispolgári bürokratizmus.* Ez nem pályánk természetéből, hanem rendszerint a tudóssá előléptetett „pedagógiai őrmesterek” gondolkodásából fakad. Király István szerint (A mindennapok forradalmisága. Kortárs, 1973. 11. sz. p. 1795.) a bürokrata mindig kiskorú marad. A Csehov által ábrázolt tokba bújt embert lehet felismerni benne, aki „hírből sem ismeri az önállóságot, a bátor cselekvést, s másoknak sem akarja megadni sohasem ezt a jogot”.

Megdöbbenő, mennyire uralkodóvá vált ez a típus főként didaktikai, módszertani gondolkodásban, írásokban. Ezekben nagyon gyakran előírások, utasítások helyettesítik a gondolatokat. Mindent sémákba igyekeznek besorolni a tanítási órák felépítésétől az irodalmi művek elemzéséig. Veszélye, hogy leszoktatja az embereket, köztük pedagógusokat is a dialektikus gondolkodásról, amely feltételezné, hogy egy-egy módszer nemcsak a kiválasztott és tantervileg előírt tananyag függvénye. Megválasztásában, alkalmazásában döntő tényező

a) *a pedagógus, aki alkalmazza (meggyőződésből vagy kényszerből);*

b) *a tanuló, akin alkalmazzák (nagyon differenciált!).*

Tulajdonképpen ezekre a jellemzőkre reagál spontán vagy tudatosan az a pedagógus, aki már mindenre *központi előírásokat* sürget, ti. egyedül azok nyújthatnak számára biztos védelmet mások önkényes beavatkozása ellen. Ez viszont akaratlanul is terjeszti „az ostobaság erényé válását”. A megvalósítót felmenti az önálló

gondolkodás alól, az irányítóban kialakítja az elvi csálhatatlanság hamis hiedelmét (Marx Károly). Végző soron elsőkélyesíti az egész pályát, mert képviselei nem gondolkodnak, csak jóváhagynak, továbbadnak. Nem változtat a helyzeten, ha az így kialakult magatartást szenvedélyesen bírálni kezdik akik létrehozták.

Napjainkban az igazgatói önállóság kiszélesítése hasonló problémákat vet fel. Nem tisztázott, miben lehet reálisan önálló egy igazgató; egyáltalán mi a tartalma önállóságának. Így könnyen torzulhat a probléma, és csak a gazdálkodási, munkajogi ügyek adminisztrációjában szerez önállóságot. Ez viszont elvonja a fő feladattól: az intézmény pedagógiai irányításától. Elkerülhetetlen, hogy a tapasztalatok birtokában körvonalazzuk az önállóság tartalmát, mert ma önállóan alkalmazhat fűtőt, takarítót, a pedagógus kinevezését már egyeztetnie kell. Abba viszont beleszólása sincs, hogy a gyerekeknek milyen előírt módszerrel tanítsák valamelyik tantárgyat.

PÁLYÁNK sajátos ellenmondásai közé tartozik, hogy képviseleiknek akkor kell egyre fokozódó igényeknek megfelelniük, amikor

a) lényegesen csökkent a pedagógusok státuszekintélye,

b) a közvéleményben pedig egyre nagyobb szerepet játszanak a státusszerepek, tekintélyek.

Nem változtat ezen az a tény sem, hogy a státuszekintély nem mindig esik egybe az elismertséggel. Riesmann A magányos tömeg c. szociológiai munkájában, E. Fischer pedig szociológiai elemzésében arra a következtetésre jutnak, hogy századunk emberi kapcsolatai nagyon sokszor funkcionálisak. Az emberek azért tulajdonítanak súlyt a státusoknak, mert csak azoktól várhatnak valami segítséget ügyeik intézésében (a lakáskérdéstől gyermekük felvételéig), akiknek ehhez kellő státusuk van. Így vált kísérő jelenséggé a státusszimbólum (autómárka, kutyafajta, protokoll), amely megfelelő képességek, jellemvonások helyett hivatott dokumentálni valakinek társadalmi helyzetét, „értékeit”. A pedagógus egyetlen státusszimbóluma a kréta. Erre nem támaszkodhat. Veszélyessé válhat azonban, ha valahol a státus megerősítése érdekében a pedagógus „dörgölődzön vágyik úri kegyekre”. Nem mond ellen ennek az, hogy a nevelőtestületeknek társadalmi környezetükkel harmónikus együttműködésre kell törekedniük.

Szinte törvényszerű: ahol csökken a státusérték, növekedni törekszik a pozíció. Érdemes ilyen szempontból elemezni; hogy néha a szűk környezet meglehetősen lokális, sőt partikuláris eseményeit egyesek mindig országos jelentőségűvé szeretnék dagasztani; más szinten viszont az országos jelentőséget tévesztjük össze a világ-méretű eseményekkel. Figyeljük meg pl., ha labdarúgásunk kellő színvonalon áll, egyesek történelmi jelentőséget tulajdonítanak neki. Ha rosszul rúgják a labdát, rájövünk: csak játék, ha mindjárt tömegeket képes is mozgósítani. Móra Ferenc remekül karrikózta ezt a hamis attitűdöt A kirakat c. elbeszélésében.

Különbözőképp viselik pozíciójukat a pedagógusok is. Az elmélet már régóta kísérletezik azzal, hogy tipologizálja a pedagógusokat. Sok hamis összeállítás született meg az irodalomban.

Közismert pl. O. W. Döring (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers) hat pedagógustípusa: az elméleti (ismereteket közöl, tantárgycentrikus), az ökonomiai (jó módszereket keres, eredményeit fokozza), az esztétikai (fantázia, érzelem, öröm uralkodik munkájában), a szociális (közösséggel foglalkozik, nem kivételez), a politikai (tanítványai fölött áll, hatalmát élvezeti felettük) és a vallásos (transzcendentális) típus. Fel- és beosztása teljesen önkényes, ugyanarról a töről fakad, mint a herbarti pedagógia. Vorwikel (Psychologie der Pädagogik. Berlin, 1921.) két alapvető típust különböztet meg: objektív (oktatáscentrikus) és szubjektív (neveléscentrikus) típust? Caselmann (Die Lehrerpersönlichkeit) tudományos-rendszerező (didaktikus), művészi és praktikus típust emleget. A lengyel Zaborvski szigorúan- és dolgozó autokratikus, liberális és demokratikus pedagógusokról beszél. A szovjet irodalom típusok helyett az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges pedagógusi tulajdonságokról emlékezik meg (Kairov, Levitov, hatásukra a lengyel Pietrasinszki és a szlovák L. Ďurič tulajdonságlistái ismertek).

Meggyőződésem, hogy minden ilyen tipologizálási kísérlet tartalmaz tapasztalati és önkényes mozzanatokat, mert bármelyik pálya képviselőit különböző szem-



pontból lehetne csoportokba besorolni. Először azt kell figyelembe vennünk, hogy egy-egy pedagógus

- milyen, mint ember (iskolán kívüli életében, általában), azután
- milyen, mint szakember (tudása, átadó képessége),
- milyen, mint szociális lény (közösségekbe illeszkedése, szerepe),
- milyen, mint egyéniség (szürke, kiemelkedő stb.).

Ha egyes pedagógusok vonatkozásában ezekre felelünk, a típusok felsorolhatatlan variánsait kapjuk. Nem téveszthetjük össze ezeket az irodalom tükrében elének állított típusokkal: Denizot tanár úrtól Kaffka Margit, Kosztolányi Dezső, Kodolányi János, Jókai Anna, Császár István stb. tanár-, *pedagógusfiguráival*.

Tipologizálástól és figuraalkotástól függetlenül olyan értelemben beszélhetünk pedagógusi pozíciókról, *abogyan* egyesek státushelyüket az iskolában, illetve egész életükben betöltik. Így is színes, differenciált képet kaphatunk. Általános azonban, hogy a pedagógus pozícióját rendszerint *iskolán kívüli szereplése* teremti meg. Társadalmilag környezete azt a pedagógust ismeri el, aki annak politikai, gazdasági, kulturális, tudományos, irodalmi stb. életében kisebb-nagyobb szerepet játszik. Ilyen szempontból kétségtelenül előnyt élvez a *közéleti pedagógus* azokkal szemben, akiknek élete, működése az iskola falai közé zárkózik. Önmagában ez még nem is hiba, de hibák forrásává válhat, mert megteremtheti a *nyüzsgők típusát*, amelynek képviselői mindenütt jelen vannak, és az iskolában pihenik ki közéleti fáradalmaikat. Arra számítanak, hogy kevesebb elismerés jár azért, ha valaki kiemelkedő szerepet tölt be száz, kétszáz diák eredményes világnézeti nevelésében, műveltségének szilárd megalapozásában, mintha helyett tanácsstag és minden kis- és nagygyűlésen a „részt vettek még” között található. Félreértés ne essék! Nagyon sok esetben találkozunk a kettő. A pedagógus *közéleti szereplése* fokozhatja iskolai munkájáért érzett felelősségét, eredményesebbé teheti munkáját.

Az igazgatók ciklikus megbízásával, kinevezésével kapcsolatban épp ezért jogosan vetődik fel a kérdés: ki és milyen szempontok alapján lesz hivatott eldönteni: *ki a jó igazgató?* Esetenként könnyen torzulhat ui. a válasz, mert inkább arra ad feleletet: *kinek jó!* Pedagógusi, pedagógiai vezetői minősítésben egyetlen alapvető szempont érvényesülhet: merre, miben és milyen mértékben fejlődött a rábízott közösség tevékenysége hatására?! Ehhez járulékos elemként járulhat minden egyéb, pl. a tanácsban, a népfrontban betöltött szerepe, társadalmi egyesületekben betöltött tisztségei stb. Elvként szögezhetjük le: a közéleti szereplés senki számára sem lehet paraván, amely mögött észrevétlenül lapulhat meg a *közöny*, a *bányagság*.

A kívülről bevitt pozíciók mellett sajátosan jelentkeznek a nevelőtestületekben az elnökesedéssel a *férfi pozíciók* hatásai is. A női egyenjogúság semmibe vételét és egy elavult szemlélet továbbélését jelenti, ha valahol egy tanítónő, tanárnő munkáját nem annak egyedi értékei, hanem férjének társadalmi állása alapján ítélik meg.

Pedagógiai szempontból kétségtelenül az a legizgalmasabb kérdés, milyen pozíciót foglal el a pedagógus a gyerekek előtt, vagy éppen velük szemben. Említsük meg néhány sajátos formáját! Vannak, akik

- *katedrapozíciót* foglalnak el; fentről-lefelé beszélnek diákjaikkal, önmagukat csalhatatlannak tartják; abszolút tiszteletet követelnek, a „véleményét mindenki megtarthatja magának”. Lehetnek köztük kiváló oktatók, de a diákok nevelésében szerepet nem töltenek be;

- *prédikátorok*, akik egész életük értelmét az ifjúság „megjavításában” látják; kinyilatkoztatnak, meghatározzák, hogyan kell élni, miképpen kell a férfiakkal vagy a nőkkel bántani. Állandóan saját kudarchelyzetüket kompenzálják a gyerekek előtt (Jókai Anna egy-egy figurája);

- *szürkék*, akik belefáradtak saját unalmukba és szinte állandósult kudarcukba, ön- és továbbképzésükre nem fordítanak gondot, oklevelük pecsétje lezárta fejlődésüket; csak vannak, maguknak sem tudnának felelni, ha valaki megkérdezné tőlük, hogy minek;

- *önámitók*, akik irreálisan túlértékelik saját jelentőségüket; véleményük szerint rajtuk áll vagy bukik az iskola hírneve; diákjaik rajonganak értük, bár ennek semmi nyoma sincsen;

- de velük szemben a *kultúra közvetítői*. Szalay Károly „soha nem fulladt bele az adatokba, a szavaiból mindig egy magasabb rendű filozófia sugárzott. Ő nagy hatással volt rám.” (Szentgyörgyi Albert.) Gondoljunk egyébként Móra Ferenc Szeptemberi emlékének tanárfigurájára!

- a *bétköznapiak hősei*, akik szenvedélyesen keresik az újat, a jobbat, mint pl. Gáspár László szentlőrinci iskolája;

- a *kiemelkedő egyéniségek*, akik nemzedékekre gyakorolnak hatást a maguk szűkebb-tágabb közösségében (Karácsony Imre Szombathelyen, Göcz Pál Borsodban és sokan mások).

A PEDAGÓGIA nem ismeri a *fent és lent* ellentétpárját. Ezen a területen semmi értelme nincs az ilyen irányjelzéseknek, amelyek sajátosan a bürokratikus hierarchia fogalmai. A *tanügyigazgatás* ismer felső, középső és alsó szinteket, de ezek kizárólag jogi helyzetet szabályoznak, pedagógiai értéket nem hordoznak magukban. A nevelés sajátos *szakterület*, bár az utóbbi években a sok illetéktelen közbeszólás igyekszik határait elmosni. Ezt a szakmát különböző *belyeken* (egyetemen, tanügyigazgatási apparátus, iskolák, mozgalmi funkciók) különböző *szinten* (az önmagával és munkájával szemben támasztott igényesség, és tevékenységének következményei alapján) lehet képviselni, művelni. Bármelyik helyen képviseljük azonban, a *pedagógiai tevékenység fókusza mindig az intézmény, az iskola*. Ennek értelmében a legkülönbözőbb jellegű (irányító, vezető, elméleti, gyakorlati stb.) pedagógiai tevékenység tudományos, politikai, erkölcsi értékét az határozza meg:

- milyen gyakorlati problémák *elvi tisztázásához* vitt közelebb,

- *eredményesebbé* tette-e a nevelés gyakorlatát,

- vagy éppen *gátolta*, fejlődésében *visszavetette-e* azt.

Nem jelenti ez, hogy a pedagógiának *prakticistának* kell lennie, de jelenti, hogy a pedagógia legfőbb területe a *praxis*. Hamis dilemmák azok, amelyek pl. ugyanazon tantárgyon belül jó módszerekről és rossz eredményekről beszélnek, és igaztalan vádak, amelyek a kudarcokat mindig mindenben a gyakorló pedagógusok számlájára szeretnék írni. A pedagógia eredményeiben időnként arányossági eltérések is jelentkeznek. Előfordulhat pl., hogy az elmélet jóval a gyakorlat elé szalad, de a jó, igaz elmélet ilyenkor mindig maga mellé zárkóztatja a gyakorlatot. Jellemzőbb, hogy a kettő külön külön vágányokon fut, s mint a párhuzamosak általában, csak a végtelenben találkozik. Történelmi tény, hogy az elmúlt évtizedekben többször a gyakorlat járt előbbre, s csak lassan zárkózott fel hozzá az elmélet. Másképp úgy is megfogalmazhatjuk ezt a tényt: ha hibák mutatkoznak, azokat a gyakorlat *jelzi*, de forrásukat a tanügyigazgatásban és a szakma elméletében is *lehet és kell keresnünk*.

Iskolai életünk sokat emlegetett demokratizmusa ilyen vonatkozásokban azt a következtetést is magában hordozza, hogy esetenként lehet egy tanár vagy igazgató *szakmai pozíciója* jelentősebb, mint egy kutatóintézet munkatársáé vagy az apparátus valamelyik tisztviselőé. Az, amit Lenin a közoktatásügyi népbiztosság munkájával kapcsolatban mondott: „nem lesznek főnökök”, ezt is jelenti.

PRESZTÍZST személyiségével, személyiségének értékeivel szerezhet magának az ember. A személyiséget viszont csak *megnyilvánulásai*, magatartása és magaviselete útján ismerhetik meg mások. Ezért van döntő jelentőségük az emberek megítélésében szavaiknak és tetteiknek, szavaik és tetteik *összhangjának* vagy *diszharmoniójának*. Az emberi tevékenység jellemzője, hogy a cselekvő

- a külvilágból hozzáérkező ingerekre, impulzusokra *reagál*,
- de ugyanakkor ingereket, impulzusokat közvetít a külvilágra, hogy abból *reagálásokat váltson ki*.

Tekintve azonban, hogy az ember nemcsak *cselekvő*, hanem *gondolkodó* lény is, a különböző ingereket, impulzusokat nemcsak egyszerűen *tudomásul veszi*, hanem egyidejűleg értelmezi is. Valamit értelmezni annyit jelent, hogy *felfogjuk* egy szó, egy cselekedet, egy jelenség, egy folyamat stb. *valódi jelentését*; de jelentheti azt is, hogy ugyanezeknek olyan jelentést *tulajdonítunk*, amely eredetileg nincsen bennük. Mindebből következik, hogy értékelésünk sohasem csak attól függ, amit valóban mondunk, csinálunk, hanem attól is, hogy mások miképp fogadják, értelmezik szavainkat és cselekedeteinket. Az értelmezés az emberi tevékenység valamennyi egy-  
mást átszövő mozzanatához kapcsolódhat, tehát

a belső tevékenységhez	<div style="font-size: 3em; vertical-align: middle; padding-right: 10px;">}</div> különböző <i>motivációt</i> (szükséglet kielégítését, érdeket stb.) tulajdoníthatnak neki, szabadon magyarázhatják <i>szándékait</i> , és <i>elhatározásunk</i> közeli, távoli céljait is,
a külső tevékenységhez	
és következményeihez is.	

a végrehajtáshoz, megvalósításhoz,  
(Az értelmezés segítheti a megvalósulást, de el is torzíthatja.)

Az értelmezés változtathatja a segítő szándékú kritikát intrikává, de fordítva, az intrikát őszinte, baráti kritikává is. Ez teteti fel néha nevelőtestületekben épp a legjobban dolgozók számára vulgárisan a kérdést: miért töröd magad, több lesz azzal a fizetésed?! Az értelmezésben kiemelkedő szerepet tölthet be a *csoportminta*. Ha egy testületben pl. elvvé és gyakorlattá vált, hogy tagjai kerüljék egymás köreinek zavarását, benne könnyen összeférhetetlennek, intrikusnak minősülhet az, aki a tevékenység társadalmi céljait tartja szem előtt, s őszintén jelzi a hibákat. Az ilyen együttesben szinte szükségszerűen alakul ki: a ne hallj, ne láss és ne szólj!, mindenki csak a maga dolgával törődjék *hamis szemlélete*. Az osztályfőnököknek pl. *szükség* szerint jeleznie kell, milyen problémák jelentkeznek osztályában a különböző szaktárgyi órákon; a csapatvezető akaratlanul is információkat szerez mások nevelési tevékenységéről; a napközis nevelő a gyerekeket túlterhelő feladatokról. Ahol ezeket a jelzéseket elfojtják, az egyes személyek a rossz csoportmintához fognak konformizálódni, vagy a „közösség” nehéz embereivé válnak.

Abból a tényből, hogy a külvilágra reagáló ember reagálásokat vált ki, következik, hogy szavaink, tetteink értelmezésével egyidejűleg környezetünk személyiségeiben *érzelmi viszonyulást* is kiváltunk. Személyünkkel, személyiségünk megnyilvánulásaiival igen széles skálán:

- *tiszteletet* kelthetünk magunk, elveink, nézeteink iránt;
- *csodálatra* kényszeríthetjük környezetünket;
- *megbecsülést* szerezhetünk;
- *szimpatikussá* válhatunk;
- és nem utolsósorban *tekintélyt* biztosíthatunk magunknak. Presztízsünk ezeknek az elemeknek variációiból tevődik össze. Mindjárt hozzá tehetjük azonban, hogy a valóságban mindez nem ilyen egyszerű. Az emberi érzelmek többnyire igen bonyolultak, éles ellentéteket is egysébe képesek fogni (jellemző példája a klasszikus költő versekezdése: Odi et amo. Szeretlek és gyűlöllek), ezért az előbbi reagálások helyett vagy velük egyidejűleg mások is jelentkezhetnek:

- tiszteletet érdemelnénk, de *irigységet* keltünk,
- csodálatunkat *ellenszenvvel* szorítják ki,
- megbecsülés helyett *gyanakvást* váltunk ki másokból. Természetesen környezetünk tagjai ezt maguknak sem vallják be, *racionalizálják* (kitalált, de ésszerű indokokat találnak) reagálásukat. Ezért fordulhat elő, hogy egy testület tagjai szívesen rombolják egymás presztízst. Alapvető igazság ugyanis, hogy mások *emberi nagyságát*, értékeit csak azok képesek elismerni, akik maguk is hasonlóak.

A történelem számtalan példával igazolja állításunkat. A „nagy emberek” életrajza környezetük kicsinyességéről is vall. Semmelweis és Zrínyi, József Attila és Csontváry, Vajda és sokan mások életükkel példázták az emberi gyarlóság egyik legkeserűbb vonását: az *igazi jellemet, a nagyszerű példát* közvetlen környezetükben nehezen viselik el az emberek, mert azok mindig saját kicsinyességükre figyelmeztetik őket. Sajátosan épp pályánk státus- és pozícióértékének csökkenése miatt különösen a pedagógiában érvényesül mindez. Ha azt a kérdést tesszük fel: kik korunk legjelentősebb írói; kik legelismertebb színészei; kik a legjobb labdarúgók?, érhethetnénk igen széles körben kapunk megbízható választ. Szűkebb körben felelni tudnak arra is: kik legnagyobb tudósaink, mérnökeink, orvosaink, gazdasági szakembereink? Hol van az, aki felelhetne arra a kérdésre: *kik legjelentősebb pedagógus-kortársaink?! Mit tettünk és teszünk annak érdekében, hogy munkájuk ismertebbé váljék?*

Egy-egy ember presztízskének *bonyolult szerkezete* lehet. Ezt vizsgálhatjuk tartalmi elemei szerint, pl. milyen szerepet játszik kialakulásában tudása, embersége, magatartása, viselkedése; milyen képességei (átadó, kapcsolatteremtő, beleélő stb.) fontosak ebből a szempontból. Van-e ebben jelentősége anyagi, erkölcsi elismertségének, perspektíváinak? Egy pedagógus esetében nagyobb horderejű, ha azt elemezzük, kikben alakul ki vele kapcsolatban, más megfogalmazással: *kik előtt van presztízse?* Erre természetesen mindaddig, míg nem egy konkrét pedagógusról van szó, csak a lehetőségek körében kereshetünk választ.

Egy pedagógus presztízst képviselhet *a szűkebb, tágabb társadalmi környezet* előtt. Közülük elengedhetetlen, hogy a szülők tekintélynek fogadják el, akire épp ezért nyugodt lélekkel bízhatják gyermekük nevelését. A szülőkhöz – igen sajátosan – a pedagógus presztízse a gyermekek közvetítésével alakul ki. A gyermek odahaza mesél az iskoláról, elmondja, kiket szeret tanítói, tanárai közül; kiktől fél; kik azok, akiket csak azért képes elviselni, mert másokat nem kaphat helyettük. A gyermeki értékelési rend lassan interiorizálódik a szülőkhöz. Joggal elmondhatjuk ezért, hogy a szülők megbecsülése, szeretete *a pedagógus nevelői rangját* juttatja kifejezésre.

Elengedhetetlen, hogy a nagyobb közösség (község, kerület stb.) is elismerje a pedagógus értékeit. Ennek kialakulására időre van szükség, épp ezért nincs nagyobb akadály, mint *a fluktuáció*. Ha pl. egy igazgató vagy nevelő tekintélyének rugóit keressük, mindig köztük találjuk, hogy évtizedek óta azonos helyen, azonos közösségben fejt ki tevékenységét. A nagyobb közösségben élő presztízis elemzésekor nem közömbös az sem, vajon iskolán belüli vagy iskolán kívüli munkájával vívta-e ki magának, esetleg a kettő összhangjával.

A presztízis másik nagy köre *a szakmán belüli* elismertséget, tekintélyt feltételezi. Ez is szorítkozhat szűkebbre: egyetlen nevelőtestületre (jó pedagógus), egy községre, járásra, kerületre (pl. szakmai, munkaközösség-vezetői munkájával, bemutató tanításaival), de kiterjedhet tágabb területre is (pl. meggyezerte, az egész fővárosban, esetleg az egész országban ismerik és elismerik a munkáját). Nagy hiba, ha a külső elismerések nem esnek egybe ezzel, s nem ebből a körből kapják a pedagógusok a kitüntetések. Az ilyen hiba az egész szakmát rosszul motiválja.

Mindkét presztízis lehet egyéni, de élvezője lehet egy egész testület is. Ilyen esetben is kétségtelen, hogy kivívásában nem a testület valamennyi tagja játsza

ugyanazt a szerepet. Az már gyakoribb, hogy leginkább azok szeretnének haszonélvezői lenni, akik a legkevesebbet tették megszerzése érdekében. Jó jelzést ad erről egyes kiváló iskolák vagy tagozatos osztályok vonzereje gyengébb pedagógusokra.

LEGFONTOSABB, hogy a pedagógusnak, a nevelőtestületnek presztízse legyen az iskola ifjúsága előtt. Életkorilag ezt legkönnyebb az alsó tagozatban elérni. Természetesen a felső fok itt is csak viszonyítást jelent a felső tagozathoz képest. A felső tagozatos gyermek a kamaszkor viharáiban éli át önállósodásának, a régi tekintélyektől való elszakadásának folyamatát. Sokszor a legpozitívabb cselekedetre (szeretet, dicséret stb.) is daccal válaszol. Ebben az időszakban van a pedagógusnak a legtöbb türelemre, megértésre szüksége, s főleg arra, hogy idejében felismerje, és a maga céljaira fordítsa a gyermek és a gyermeki közösség sajátos szükségleteit, érdekeit, szándékait, köztük még az állandóan felszínre buggyanó *tréfacsináló kedvet* is. Ezt a presztízst csak az a pedagógus vívhatja ki magának, aki képes a katedréről leszállni, a gyerekek fejével, szívével gondolkodni anélkül, hogy maga gyerekesse válna; képes meghallgatni őket, és tartózkodni tud az állandó prédikálástól, dorgálástól.

Nem válthatja ki senki ezt a presztízst, ha elvtelenül hízeleg a gyerekeknek: majd én megvédelek titeket, közbejárok értetek... A tanulók ebben az életkorban nem a pedagógus nagyságát kívánják csodálni. Tanáruk szemében, mint tükörben *saját lehetőségeiket* szeretnék meglátni. Nyertes, aki ilyenkor egyenrangú félként tud beszélgetni, vitatkozni velük. Az egyenlőség, de nem az egyenlődség talajáról. Még veszélyesebb, ha valaki elvtelenül pályázik a gyereki kegyekre. Ennél talán egyetlen rosszabb lehetőség kínálkozik, az, ha egy pedagógus a gondjaira bízott gyermek helyett a serdülő nőt vagy férfit veszi *tudomásul* tanítványaiában. Készakarva kerültem az „észre” határozót, ez ti. nem elhatározás kérdése. Elengedhetetlen ezért, hogy a pedagógus a tőle független, önálló személyiséget vegye észre a gyerekekben, aki nem arra érzi magát hivatottnak, hogy egy felnőtt parancsait hajtsa végre. Presztízszünk alapelve, hogy segítségünkkel az iskolában és az életben önmagukat tudják kibontakoztatni, megvalósítani.



KELENDI GYULÁNÉ  
Budapest

## A gyermekek szabad ideje és az iskola

AZ ÉLET három nagy tevékenységi területe: a munka, a pihenés és a szórakozás. Sajátos, hogy az elmélet ugyanakkor, amikor elkülöníti őket egymástól, mindjárt össze is kapcsolja területeiket, mert pl. a korszerű szociológia álláspontja szerint nemcsak különbségek, de azonosságok is találhatók köztük. Vizsgálatok támasztják alá a gyakorlati tapasztalatot: nagyhirű orvosok akkor élvezik legjobban szabad idejüket, ha fizikai munkát végezhetnek, egy fizikai dolgozónak aktív pihenést nyújthat az olvasás, amint közismert Mikszáth tézise is. A nagy író mindig hangoztatta, hogy számára *az írás, a munka volt a legjobb szórakozás*.

Pedagógiai vonatkozásban még nem is olyan régen igen egyszerűen lehetett megfogalmazni a kérdést. A gyerek munkája a *tanulás*. Munkaidejét tehát a tanítási órákon eltöltött órák és az ezekre való felkészülés (feladatok elkészítése, leckék

megtanulása) jelentette. Pihenése, szórakozása csak *alkalmanként* tartozott az iskola körébe. Egy-egy tanulmányi kiránduláson, közös játékon, sportfoglalkozáson, esetleg táncos rendezvényen (gondoljunk a régi tánciskolákra!). Az iskola társadalmi funkciója azonban az utóbbi évtizedekben gyökeresen megváltozott. A nagyon gyakran idézett lenini mondás: „Tanulni, tanulni, tanulni”, egyre határozottabban kezdte azt jelenteni, hogy a tanulóknak

1. el kell sajátítaniuk a tantárgyi ismereteket,
2. egyre gazdagabb termelési (fizikai munka, politéchnika)
3. és társadalmi tapasztalatokat kell szerezniük, mégpedig az iskolában. Nem véletlenül került az érdeklődés középpontjába a klub, a szakkörök szerepe, helyzete, az egész napos iskola programja stb. Kiderült, hogy a tanítás-tanulás folyamatának már arra is ki kell terjednie, hogy az *egészesen* pihenésre és a szabad idő helyes felhasználására is képessé tegye a tanulókat.

AZ EGYRE FOKOZÓDÓ társadalmi igények hatására pedagógiánkban *ellen-*tétes nézetek alakultak ki a szabad időről. Sokan azt hangoztatták, hogy *csak azt az időt* tekinthetjük szabadnak a gyermek szempontjából, amellyel kénye-kedve szerezhet rendelkezhet. Ez a nézet még olyan iskolai testületekre is átsapott, mint a napközi otthon, amelynek heti programjában szervezetteren szerepel a szabad idő. Ellenmond ennek az az egyszerű tény, hogy az iskolában a legnagyobb liberalizmus esetén sem beszélhetünk ilyen értelemben szabad időről, hiszen eleve kizárt választási lehetőség a gyerek számára, hogy ezt az időt *ne az iskolában töltsé*. Szabadsága tehát mindenképp korlátozott. A másik nézet azt vallotta: az iskola egyetlen területen sem feleldezhethet meg társadalmi, pedagógiai céljáról. Ha szabad időt szervez, ezzel nem korlátlan lehetőségeket kíván biztosítani tanulóinak számára, hanem *nevelési alkalmakat* teremt, amelyek lehetővé teszik, hogy a szabad idő, helyes felhasználására aktív tevékenységekkel nevelje a gyerekeket.

Nem véletlen, hogy az utóbbi években az irodalomban látszólagos helyesírási ingadozással találkozunk. *Szabad időt* írnak, ha a tanuló maga határozhatja meg, mit kíván csinálni; *szabadidőről* beszélnek, ha olyan szervezett foglalkozásokat értenek rajta, amelyek a szabad idő helyes felhasználására neveli a tanulókat.

1971-ben 18 ország képviselői vitatták meg nálunk a Szabad idő és a művelődés kérdéseit a TIT által szervezett nemzetközi konferencián. 1974 szeptemberében ezt egy újabb konferencia követi. Kifejezi ez az értekezlet, hogy kérdésünk nem sajátosan magyar, még kevésbé kizárólag pedagógiai kérdés. *Össztársadalmi probléma*, amelyre a különböző társadalmi rendszerek különbözőképpen fogalmazzák meg a feleletüket. Közös megállapításuk, hogy az emberek *szabadidő-tudata* fejletlen. Más, más tartalommal Nyugaton és nálunk egyaránt erre utal, hogy:

- az emberek szabad idejükben kompenzálást keresnek a munkájukban tapasztalt elidegenedés ellen (egyoldalú, többnyire hamis szemlélet),
- a szabad idő növekedése alig mérhető életmódjuk változásán (a nők pl. a szabad szombatot is mosásra, takarításra fordítják),
- a szabad idő növekedésével csökken a szabad idő, mert Meyersohn kutatásai szerint még több időt és energiát fordítanak az emberek a keresetkiegészítés, a pénz hajszolására,
- a *szabad-idő szokások* annyiban változtak, hogy a legidőigényesebb tevékenységgé a televíziónézés lépett elő.

Az iskola dilemmája nem az, hogy a munkaidő csökkenésével emelje-e a diákok szabad idejét. Pontosabb megfogalmazása, hogy képes mindent megtenni annak érdekében, hogy emelje a jövő nemzedék szabad idő tudatát, helyes szabad idő szokásokat alakítson ki a tanulóknak. (vö. Fukász György: Munka és szabad idő. Kortárs, 1973. 1. 133. és kk. 1.)

A kérdést ennek megfelelően két egymással összefüggő részproblémára lehet felbontanunk. Arra kell felelnünk:

- *mire* tanítsa meg az iskola a gyerekeket,
- és *hogyan* teljesítse feladatát?

AZ ELSŐ KÉRDÉSRE nem könnyű a válasz. Negatív megállapíthatjuk, az iskolának igen gyakran ellensúlyoznia kell környezetének hamis életmodelljeinek hatását. De már a pozitív válaszok közé sorolhatjuk, ha azt mondjuk, fel kell oldania a munka és a szabad idő *hamis szembeállítását* is. A szabad idő jó felhasználására tehát akkor neveljük legeredményesebben tanítványainkat, ha a *helyes életmód* kialakítására ösztönözzük őket. A helyes életmódhoz viszont elengedhetetlen a helyes *időgazdálkodás*. Mindannyian tapasztalhatjuk, hogy ez a tanulók leggyengébb pontja. Munkájuk azért válik sok esetben kinlódássá, mert időfecsérléssel kapcsolódik össze. Már maga az a követelmény, hogy szétszórt figyelmüket összpontosítaniuk kellene, hihetetlen nehézségek elé állítja tanítványaink többségét. Ez a szétszórtság jellemzi pihenésüket is. Hihetetlen nehezen határozzák el alvásra magukat. Szórakozásaikat is az jellemzi, hogy többfélebe bele-belekapnak, kevés köti le tartósan érdeklődésüket. Fontos, folyamatos feladat tehát *akaratauk, figyelmük edzése*. Legyenek képesek arra pl., hogy a televízió műsorait előzetes válogatás alapján nézzék meg. Természetes életkori sajátosság a gyermekek túlfokozott *kíváncsisága*. Nekünk azonban tudnunk kell, hogy az értelmes tevékenységhez ennyi nem elég. Többre, *érdeklődésre* van szükség!

Érdeklődésen a pszichológia szerint a személyiség törekvéseinek, gondolatainak egy *meghatározott személyre vagy tárgyra* való összpontosítását értjük. „Az érdeklődés a szó pszichológiai értelmében a személyiség egészen specifikus irányulása, amelyet végső soron a személyiség társadalmi érkeinek tudatosulása határoz meg” – írja Rubinstein (az ált. pszich. alapjai, II. 972. l.). A kíváncság, kíváncsiság és az érdeklődés leglényegesebb különbségét abban határozza meg, hogy míg az előbbi a *birtoklására* motivál, az érdeklődés *megismerésre* ösztönöz. Ilyen összefüggésben tapasztalataink és vizsgálataink alapján tagadnunk kell azt a pedagógiai közvéleményt, amely szerint a gyermekek érdeklődési köre spontánul igen széles körű lenne. A valóság éppen az ellenkezőjéről győzhet meg. A gyermekeket sokoldalú kíváncsiság és igen szűkkörű érdeklődés jellemzi. A pedagógusoknak tehát érdeklődésüket kell kifejleszteniük.

Valahányszor azt vizsgáljuk, mivel foglalkoznak a tanulók, ha *választási lehetőségek* van, kérdéseinkre szűk körből adják a választ:

a) *megemlítik* pl. az *olvasást*, de megfelelő szituációt teremtve még ezek a gyerekek sem nyúlnak rögtön a könyvek után;

b) többségük a *tévét* jelöli meg, de annak nem valamelyik műsorát, hanem általában „a műsort”;

c) sokuk nyilatkozatában szerepel a *mozi*, a film, de ezekben sincs semmilyen műfaji megkötés. Ebből látszik, hogy számukra majdnem közömbös a film témája;

d) a fiuknál talán a labdarúgás a legegységelműbb választás.

Kissé Bajor Nagy Ernő riportja jut a válaszok elemzésekor az ember eszébe. A riportban arra a kérdésre: „Mi érdekli Önt?”, 23 éves fiatalok tömegesen így válaszoltak: „az ital, a nő és a sport”. (Kortárs (1974 : 1.)

AZ ISKOLA egyik legelső feladata, hogy a tanulóiban elemi szükségleteik alapján *magasabb rendű szükségleteket* bontakoztasson ki. Ez ugyanis az a kritikus pont, amelyen az érdeklődés és az életmód találkozik egymással. Losonczy Ágnes a Szociológia c. folyóiratban (Életmód és társadalmi változások c. 1972: 2. 153–178. l.) igen érzékletesen rajzolja meg az emberek szükségleteiből fakadó *anyagi életvitelének különböző fokozatait*:

- a) az ember mindenekelőtt *élni* akar
- b) ha ezt elérte, arra törekszik, hogy *megéljen*
- c) ezt követi: *jól élni*

d) ezután kényelmes *életre* törekszik

e) csak kevesen tűzik célul, hogy *értelmesen éljenek*

- vegetálni;
- pihenéssel;
- bősége legyen ételből, italból, ruhából, lakásból;
- könnyű legyen a munkája, keresete, költsége;
- tudatos élettartalmat alakítsanak ki változatos formákkal.

Az iskola egyik funkciója, hogy a jövő nemzedékben felkeltse az értelmes élet igényét. Ezt a funkciót elsősorban a gyerekek szabad idő kultúrájának fejlesztésével láthatja el. Ha egy pedagógus megfigyeli, mit csinálnak tanítványai kötetlen idejükben, azt fogja tapasztalni, főként térferegnek. Nem véletlen, hogy a városi gyerekek életében olyan jelentős helyet foglal el a céltalan ödöngés, csavargás. Tartalmat mindez akkor kap, ha egy erősebb egyéniség ad pozitív vagy negatív töltést. Valamelyik társuk bandába szervezheti őket, egy pedagógusuk kirándulni, múzeumba, képtárba viszi őket, vagy valamilyen értelmes hobbit sajátítat el velük. Éppen ezért az iskolában a szabad idő sohasem jelentkezhethet úgy, most *csináljatok, amit akartok* (bármit)! A pedagógusnak különböző tevékenységi lehetőségeket kell szerveznie a gyerekek számára azzal, hogy *ezek közül válasszák azt, amelyikhez leginkább van kedvük.*

„Az ÉLETMÓD a társadalmi osztályok, rétegek, egyének ismétlődő tevékenységeinek rendszere és ezek szokásos formája” – írja Szántó Miklós Életmód, művelődés, szabad idő c. írásában (Bp. 1967. 17. l.). Az öltözködés vagy a táplálkozás koroktól független elemi szükséglet, önmagában nem jelenthet életmód-változást. Az öltözékek, a táplálékok elkészítésének módja (egyéni, manufaktúra, nagyipar, pl. konzerv), valamint használatuk, elfogyasztásuk hogyanja már az életmód elemei közé tartoznak. Világosan következik ebből, hogy a szabad idő tevékenységeknek alárendelt szerepet kell játszaniuk az iskola egész nevelési céljával, módszereivel szemben. Súlyos hiba származna pl. abból, ha a *közösséget formáló* iskola vagy annak bármely területe, pl. a napközi otthon a gyerekek szabad idejét lazításnak tekintené. Olyan időnek, amelyben végre kiélhetik egoista, individualista vágyaikat. A szabad időre is a közösségi nevelés módszerei érvényesek: senki se zavarhatja tevékenységével a másikat; segítenie kell társainak stb. Ebből az is következik, hogy nem szükségszerű ilyenkor az *elkülönülés*, a választási lehetőségek közt előnyben kell részesítenünk a *társas foglalkozásokat* (sakk, társasjáték, labdázás, közös munka). Lényeges azonban, hogy a gyerekek választása önkéntes legyen, és ne pedagógusi parancsra történjék. Csak így érhetjük el, hogy megszűnjék az az eltérés, amelyet ma

a) a tényleges szabad idő tevékenységek,

b) a vágyott időtöltési lehetőségek,

c) és a társadalmilag leghasznosabb elfoglaltságok között tapasztalhatunk (Szántó M.: Gondolatok a szabad idő értékéről. Szociológia. 1973: 2. 156. l.). Lényeges az is, hogy a gyerekek foglalkozása értékes legyen: szabad idejüket ne tekintsék az erkölcsi, társadalmi normák fellazítási terepének, (durvaság, ordítozás, rendbontás, rongálás, vö. a kirándulásokról lefolytatott pedagógiai vitát). Az iskola a jövő nemzedék nevelésének intézménye. Nem mondhat le arról, hogy a gyerekek szabad idejét is *nevelési területnek és eszköznek* tekintse. Legfeljebb itt fokozottan ügyelni kell arra, hogy senki se direkt úton akarjon nevelni, indirekt módon a munka megszervezése, tartalma, légköre neveljen!





# Az óvoda iskolaelőkészítő szerepének korszerű értelmezése az óvodában folyó ének-zenei nevelés — oktatás — vizsgálata alapján

Bevezető

A 3. sz. módszertani levél harmadik, lényeges bővített és átdolgozott kiadása mindjárt előszavában megállapítja, hogy: „Az óvodai nevelés egyre sikeresebben készíti elő a gyermekeket az iskolai életre, az 1. osztály pedig szervezettebb folytatójává vált az óvodai nevelésnek.”<sup>1</sup> Az Óvodai Nevelés cikkeit is hasznosnak tartja, főként azért, mivel az utóbbi években jobban tekintetbe vesszük a gyermekek életkori sajátosságait. A hatékony óvodai nevelést az iskolába lépés kezdetének idején tartja különösen fontosnak. Az iskolai készség korszerű értelmezésében az óvodai személyiségfejlesztést alapvetően lényegesnek tartja. Az óvodában folyó pedagógiai tevékenységet – iskolaelőkészítő szerepének modern értelmezése miatt – az új ÖNP alapján igen korszerűnek minősíti.

Bár az ének-zenei oktató-nevelő munka szempontjából kísértelem meg az iskolaelőkészítés jelentőségét kifejezni, amúgy nagy általánosságban is szükségesnek vélem az óvoda e szerepét, funkciójának jelentőségét kiemelni.

Az említett módszertani levél „Az óvoda iskolára előkészítő munkája” részében szó szerint a következőket mondja: „Az óvodának közvetlen feladata, hogy sokoldalúan felkészítse a gyermekeket az iskolára.

... a gyermekek elsajátítják azokat a... jártasságokat, készségeket és képességeket, amelyek feltételei az iskolai élet megkezdésének; eközben kialakul bennük az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus beállítódás, a feladattudat, egyszerűen sokoldalúan fejlődik személyiségük.”<sup>2</sup>

Egyes régebbi óvodai szakkönyvek is foglalkoztak helyenként az iskolára való felkészítéssel, bár olyan hangsúlyt, mint az új Nevelési Programban még soha nem kapott.

Már az Ének-zenei foglalkozások módszertana is – melynek lényeges passzusai időtállóak és jelenleg is érvényesek – így fogalmaz. „Az óvodai ének-zenei nevelés célja és feladatai” részben a következőket írja: „Az óvodai ének-zenei nevelésnek egyik fő feladata, hogy felkészítse a gyermekeket az általános iskolai tudatos éneklésre, zenehallgatásra.”<sup>3</sup> A továbbiakban viszont jelzi, hogy a gyermek életkori sajátosságaiból és az óvoda speciális neveléséből kifolyólag az oktatás – felkészítés és képzés – feladatait játékos formában kell megoldani. Még fokozottabban kap hangsúlyt az óvoda iskolaelőkészítő szerepének értelmezése az ÖNP-ban. „Az óvoda a családdal együtt elért eredményeivel megalapozza az iskolai nevelést.”<sup>4</sup> Az óvoda 3 éves oktató-nevelő munkájának hatására a gyermekek alkalmassá válnak arra, hogy az iskolai követelményeknek eleget tudjanak tenni. Igen fontosnak tartja az ÖNP a minél zökkenőmentesebb beilleszkedést – az óvoda után – az iskolai életbe, s személyiségüket úgy alakítjuk, hogy könnyen, gyorsan, nagyobb konfliktusok nélkül legyenek képesek átlépni az iskolai életbe. Az általános iskola különösebben az első időkben számításba veszi az óvodai nevelést, melyben az oktatás a nevelésen belül járulékosan, játékos formában valósul meg, de az iskolai életben mindinkább az oktatás, ezen belül a *tanulás* válik a gyermekek fő tevékenységévé, szemben az óvodára jellemző „játékkal”.

A közösségi élet kialakításának lényeges komponense a közösségen belüli egyéni bánásmód elvének megvalósítása. Az ÖNP a következőket állapítja meg: „A közösségen belül az egyéni bánásmóddal biztosítjuk, hogy az egyes gyermekek egyéni sajátosságaiknak megfelelően váljanak a közösség tagjaivá. Egyben ezzel tesszük lehetővé személyiségük fejlődését.”<sup>5</sup> Az egyéni bánásmód bonyolult, de rendkívül jelentős pedagógiai feladat. A gyermekek képességei-

<sup>1</sup> Módszertani levél. Budapest, 1972. 3. old. 2. bek.

<sup>2</sup> Módszertani levél 7. oldal 2. bekezdés.

<sup>3</sup> Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana. 966. jan. 14. old. 1. bek.

<sup>4</sup> Az Óvodai Nevelés Programja: 9. old. 2. bek. (Tankönyvkiadó, Bp. 1971.)

<sup>5</sup> ÖNP 70. oldal 8. bek.

nek felmérése, ezáltal ének-zenei nevelésük helyes irányba terelése nem elhanyagolható szempont. Valamennyi gyermekkel szemben alkalmazni kell az egyéni bánásmódot, az óvodai élet egész ideje alatt, éspedig folyamatosan. Így sikerül feloldani egyes gyermekek gátlásait, megszüntetni indokolatlan szorongásaikat. Biztatással, még minimális teljesítményeik elismerésével is sikerelményekhez juttathatjuk őket, miáltal gátlásaik könnyebben feloldódnak.

Rendkívül jelentős az egyéni bánásmód alkalmazása annak eldöntésében, hogy a gyermek alkalmas-e az iskolai oktató-nevelő munkába való bekapcsolódásra, tehát iskolaérettségű-e. Az iskolaérettség problémája nagy figyelmet és igen lelkiismeretes óvónői munkát tételez fel.

A közösségi neveléssel, az egyéni bánásmóddal, a gyermekek egyéni produkciójával, és annak értékelésével kapcsolatban megszívlelendő a módszertani levél alábbi megállapítása: „... az óvodában nagyon elterjedt, hogy a gyermekek minden teljesítményét dicsérjük akkor is, ha a teljesítménye nem éri el a megszokott szintet. A dicsérés, mint a jutalmazás egyik módja, nagyon fontos eljárás, azonban gyermekenként és teljesítményenként differenciáltan, árnyaltan, átgondoltan kell alkalmazni. A gyermekeknek hallaniuk kell akkor is értékelést, amikor valami nem jól sikerül, különben az első hiba tudatosításakor az iskolában elkedvetlenednek.”<sup>6</sup> A jó teljesítmény elismerése, pozitív értékelése, illetve a nem megfelelő teljesítmény kifogásolása, – a dicséret, illetve ennek ellenkezője – egyaránt szükséges pedagógiai feladat. Az iskolára való előkészülethez, az iskolaérettség eléréséhez hozzátartozik a reális értékelés, hiszen az iskolában a későbbiekben jó, avagy gyengébb jegyekkel értékelik a gyerekek teljesítményét.

Az általános iskolák első osztálya számára kiadott ének-zenei kézikönyv hivatkozva a Tanterv és Utasításra (1963) és azzal összhangban hangsúlyozza, hogy az általános iskola ének-zenei tanításának fő célja a *tanulók nevelése*. Nagy gondot kell fordítani az iskolában az átélt, élményt nyújtó éneklésre. Ennek van alárendelve a készségfejlesztés, a zenei írás-olvasás elsajátítása is. A közösségi nevelés, a közösségi érzés kialakítása, a közösségben való értékelés minden új szakkönyvben, kiadványban, lényeges helyet foglal el. Az ÖNP leglényegesebb megállapításai közül néhányat megemlítek. A Program kiemeli, hogy a közösségi nevelés a nevelőmunka egészét át kell hogy itassa. Az óvodai oktató-nevelő munkában valamennyi feladat megoldásánál a közösségi nevelést kell szem előtt tartani, mivel az alapvetően az iskolára készíti fel. A közösségi magatartás egyben az aktivitás és fegyelem szempontjából is alapvető. A közös éneklés, ezen belül pl. a dalok egyszerre való kezdése, abbahagyása stb... magas fokú fegyelemzettséget tételez fel, de egyben aktivitást is. Az aktivitás megnyilvánul játékdaloknál a közös játékban, akár egyszerű körjátékról van szó, amikor mindenki ugyanazt a játékos mozgást – játékot – végzi, de a szereplős játékoknál még nagyobb hangsúlyt kap a gyermeki aktivitás.

Főleg a nagycsoportban, de már a középsőben is az egymáshoz, a csoporthoz való alkalmazkodás fegyelemre is nevel, és a gyermek önfegyelmezését is tudatossá teszi. A fegyelem, a fegyelmezettség megnyilvánul abban is, hogy pl. a dallam felismerésénél egyenként súgják meg az óvónőnek a kitalált, felismert dalt – jelentkezés és felszólítás után – és csak az a gyermek mondja meg hangosan, akit erre végül is felszólít az óvónő. „A fegyelem nagycsoportban kialakult foka a gyermekeket előkészíti az iskolába való átlépésre”<sup>7</sup> – állapítja meg végső konklúzióként az Óvodai Nevelési Program.

Az utóbbi években már szinte azonos megfogalmazásokat használ mind az óvoda, mind az iskola. Az egymásra építettség, a nevelés és ezen belül az oktatási – képzési – tevékenység azonos aspektusú szemlélete, az iskola óvodai nevelésre épülő tendenciája rendkívüli jelentőségű pedagógiai koncepció.

Az említett módszertani levél: Az óvoda feladatai az iskolai tanulás előkészítésében című részben így fogalmaz: „Az óvodai oktatás az iskola előtti életkorhoz igazodó, sajátos jellegű pedagógiai tevékenység. Sokoldalúan formálja a gyermeket, távoltként az iskolai tanulásra is előkészíti őket. Elsődleges célja... a megismeréshez szükséges jártasságok, készségek és képességek fejlesztése.”<sup>8</sup>

Az ÖNP „Az óvodai oktatás jellege és feladatai” részben az óvodai oktatást a nevelési folyamat szerves részének tekinti, mely olyan speciálisan szervezett tevékenység, amely a nevelési célokat szolgálja. Az óvodai oktatási folyamat alapjául egybehangzóan az óvónő és a gyermekek kölcsönösen egymásra ható tevékenységét jelöli meg, mind a Módszertani Levél, mind az ÖNP. Ami a speciális ének-zenei nevelés feladatait illeti, a módszertani jegyzet az alábbiakat mondja: „Az óvoda feladata a zenei képességek nevelésében az iskolai tudatos énektanuláshoz szükséges alapképességek kialakítása.”<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Módszertani levél d) Értékelés a közösségben 3. bek. (12–13. old.).

<sup>7</sup> ÖNP 59. old. 1. bek.

<sup>8</sup> Módszertani levél. 13. old. 1. bek.

<sup>9</sup> Az óvodai ének-zenefoglalkozások módszertana. 14. old. 2. bek.

Igen lényeges az óvoda és az iskola együttműködése abból a célból, hogy a gyermekek lehetőleg zökkenőmentesen kerüljenek át az óvoda nagcsoportjából az általános iskola első osztályába. Az óvónővel szemben követelmény, hogy tisztában legyen az ÖNP-ban lefektetett követelményekkel, jelen esetben a zenei jártasságok, készségek, képességfejlesztés nagcsoportos anyagával. Megfigyeléseit szükséges rögzítenie a személyi lapokon, hiszen a feljegyzések az első osztályos tanítót az egyes gyermekekkel kapcsolatban tájékoztatják.

Az Óvodai Nevelési Programban az ének-zenei nevelés feladatai, anyaga és követelmény-rendszere – főként ami a nagcsoportot illeti –, az iskolára való előkészítés anyagát foglalja magába és annak funkcióját jelenti. A közösségben folyó ének-zenei oktató-nevelő munka folyamatában a közösségi érzés kialakítása igen jelentős cél és feladat.

*Az ének-zenei oktató-nevelő munka összefüggése a nevelési területekkel (érzelmi nevelés)*

Az ének-zenei nevelés hatása főként az esztétikai nevelés területén a legjelentősebb, de kapcsolatban van a többi területtel is.

Az Óvodai Nevelési Program feladatainak meghatározásában a következőket olvashatjuk:

„Az óvónő juttassa a gyermekeket az énekléssel és zenehallgatással élményekhez..., formálja zenei ízlésüket, esztétikai fogékonyságukat.”<sup>10</sup>

A fenti idézet alapján megállapíthatjuk, hogy az ének-zenei nevelés sokoldalúan fejlesztja a gyermek egész személyiségét, természetesen alkalmazkodva az életkori sajátosságokhoz. Az ének-zenei foglalkozások, illetve a foglalkozásokon kívüli zenei alkalmak tartós és jelentős élményeket adnak a gyermekeknek. Ennek folyamatában hozzájárul személyiségük fejlesztéséhez.

A dalanyag – mondókák és dalos játékok –, a zenehallgatásra szánt gyermek-, nép- és műdalok, hangszeres karakterdarabok, esztétikai zenei élményeket nyújtanak, és zenei ízlésüket alapvetően befolyásolják, fejlesztik. Az Óvodai Nevelési Program szellemében korszerű zenei neveléssel úgy készítjük fel az óvoda három éve alatt a gyermekeket az iskolára, hogy ott abból profitálni tudjanak. A zenei élménynyújtás feltételezi a muzsikában való gyönyörködés képességének kialakítását is. A zenei élmény, a zenében való gyönyörködés, az ízlés fejlesztését egyként kell, hogy szolgálja. Az éneklés, zenélés, gyönyörködés öröme a zenében megsokszorozódik. A művészi szép felismerésére, megszerettetésére, ennek igénylésére való nevelés olyan pozitívuma az óvodai nevelésnek, amelyre az iskolai oktató-nevelő munka építhet. A helyes zenei ízlés kialakítása, a saját és mások zenei produkcióival szembeni igényesség az esztétikai érzelmekben csúcsosodik ki. A zenei élvezetnek, az élménynek legmagasabb foka az átélés, az emóció. Kodály szerint az óvodáskor az ember életének az a periódusa, amely a zene szempontjából egy életre meghatározó jellegű.

A sokszor ismételt, dallam és szöveg szempontjából jól elsajátított dalokat játékkal kapcsoljuk össze – mozgásszükségletüket, szereplési vágyukat is kielégítve. A dalok szövege fejlesztja értelmi képességüket, kapcsolatba kerülnek, és ismereteket szereznek a környező világról, természetről, virágokról, állatokról stb.

Igy az anyanyelvi nevelés – ezáltal az értelmi nevelés is – profitál az ének-zenei foglalkozásokon elsajátítottakból. A dalok szövege segíti a jó és helyes artikulálást is, a gyermekek beszédkészségét, gondolkodásmódját fejleszt, ismereteinek körét tágítja. Egyes alkalmi dalok szövege a gyermekek világnézetének kialakításában is jelentős.

Ami az erkölcsi nevelést illeti, a csoport közös éneklése, zenehallgatása, a dalok közös játéka vitathatatlanul komoly bázisa a hatékony erkölcsi nevelésnek. A gyermek előbb-utóbb tudatában lesz annak, hogy a közös éneklés, játék nagyfokú

<sup>10</sup> ÖNP. 259. old.

figyelmet, fegyelmezettséget, bizonyos esetekben saját érdekeinek a közösség érdekében való rendelkezését is jelenti. Az önkéntelen figyelem szándékossá válásában edződik akaratuk is, a csoport szükséges fegyelméhez való alkalmazkodással önfegyelmük is kialakul és fejlődik.

Jelentős szerepet kap az ének-zenei nevelésben a szocialista hazafiasságra, az internacionalista érzelmek kialakítására, illetve fejlesztésére való nevelés is. Ilyen alkalmak a nemzeti és nemzetközi ünnepek, melyekre való felkészüléshez a felhasználandó dalok világnézeti nevelésüket, a materialista állásfoglalást segítik elő és elmélyítik.

A szülők, felnőttek tiszteletére, szeretetére való neveléshez járul hozzá több óvodai alkalmi dal is.

A zenei anyanyelv kialakítását főleg a magyar népi gyermekdalok szolgálják, de hozzájárulnak a magyar népdalok, a játékok, táncok, a népszokások; maga a népköltészet.

Az iskolára való előkészítésben mindezek jelentős helyet foglalnak el.

Az ének-zenei nevelés, maga az éneklés és az énekléshez társuló különböző mozdulatok, játékos mozgások, játékok már a testi neveléssel vannak kölcsönhatásban. A leginkább előforduló testneveléssel kapcsolatos mozgások; a járás, taposlás, különböző egyenletes lüktetést kifejező mozgások többek között a gyermek metrum- és ritmusérzékét is fejlesztik, de mozgásformáinak esztétikus voltát is.

#### *Az ének-zenei nevelés iskolaelőkészítő szerepének taglalása, értelmezése*

Egy fentebbi idézettel kezdeném, mely szerint: „Az óvoda feladata a zenei képességek nevelésében az iskolai tudatos énektanuláshoz szükséges alapképességek kialakítása.” Ezek szerint alkalmassá kell tennünk a gyermekeket arra, hogy az iskolai zenei követelmények feladatainak különösebb nehézség nélkül eleget tudjanak tenni. Ami az óvoda pedagógiai tevékenységében központi helyet foglal el ez: az iskolára való előkészítés.

Ha az óvoda ének-zenei nevelésének iskolaelőkészítő szerepét vázlatban, röviden akarjuk áttekinteni, kb. a következőket fogalmazhatjuk meg: 1. A dalanyag megtanítása (mondókák, dalos játékok, alkalmi dalok). 2. A megtanult mondókák, dalok felhasználása készségfejlesztési anyaghoz a) ritmusérzék-fejlesztéshez, b) hallásfejlesztéshez. 3. Zenehallgatás; ide vehetjük a zenekaralkítást is.

Az Ének-zene kézikönyv – az általános iskolák, első osztályában tanító nevelők számára – sok értékes megállapítást tartalmaz, melyek lényegében egybe esnek az óvodai ének-zenei neveléssel. Az általános iskolai ének-zene tanítása is a *tanulók nevelését* szolgálja. Az átélt, élményt nyújtó éneklést tartja a kézikönyv igen fontosnak. A készségfejlesztési anyag a nevelésnek van alárendelve. A leglényegesebbnek a dalolást tartja, és járulékosnak minden ehhez kapcsolódó másfajta zenei ismeretet.

Ami a tudatosítást illeti, a kézikönyv így ír: „A zenei hatások korántsem a zénéről való beszélgetésből erednek és erősödnek, hanem az átélt előadásból természeteszerűleg fakadnak”.<sup>11</sup>

Magát a játékdal megtanítását ugyanúgy „globális” módon véli helyesnek a kézikönyv az első osztályban, mint ahogy ez az óvodában is folyik. A globalizátor a dallam, szöveg és ritmus egyidejű megtanulását érti a kézikönyv, de lentebb ki nyilvánítja, hogy sok esetben a mozgás, illetve a játék is társul a fentiekhez; így

<sup>11</sup> Ének-zene kézikönyv. Dalolás és élmény. 4. bek. 5. old.

valóban globálissá válik a játékdal tanítása, akárcsak az óvodában. A kézikönyv mindezt mindaddig fontosnak tartja – az átmenet szempontjából –, míg a gyermekek megszokják az iskolai életet, és lassan átlépnek „a játék világából a tanulás világába”.

Az ismeretek játékos formában történő elsajátíttatása nagy hangsúlyt kap az első osztályban is, és rendkívül hasonlít az óvodai ismeretszerzéshez. A ritmusérzék- és hallásfejlesztő gyakorlatok az ismeretek elmélyítését szolgálják az iskolában az állandó gyakorlás folyamatában, így automatizálódnak és válnak készségekké.

Annak bizonyítására, hogy az óvodai ének-zenei nevelést milyen rendkívüli módon figyelembe veszik az általános iskola első osztályában, kielemeztem az említett első osztályos kézikönyv dalanyagát. (1972-ben jelent meg.)

A kézikönyvben összesen 35 dal található, melyből 15-öt köteles megtanítani a nevelő. Érdekessége a dolognak az, hogy a 35 dalból 22 teljes egészében megegyezik mind szövegét, mind dallamát illetően az ÉZÓ-ban található dalokkal. 3 dal esetében szöveg, illetve dallam szempontjából eltérés mutatható ki. Ezek a következők:

1. ÉZÓ 162. Bujj, bujj zöld ág. E dal az általános iskolai kézikönyvben a 21-22. oldalon található. Az ÉZÓ-ban a 7-8. ütem szövege: „csak bujjatok rajta”, míg a kézikönyvben: „átmehettek rajta”. A 2. „váradat” után a kézikönyvben a dal „líziomszállal” fejeződik be, míg az ÉZÓ-ban „Szita, szita péntek, szerelem csütörtök, lobszerda” szöveggel zárul.

2. A „Jó pajtások, sorba álljunk” kezdetű Weöres-verset az ÉZÓ 235. dalaként népdal-dallamra applikálták az alkalmi dalok egyik előállítási módjaként, míg a kézikönyvben népdal ihletésű dallamot írt hozzá egy érthetetlen módon fel nem tüntetett szerző. Ebben az esetben tehát azonos a szöveg, két teljesen különböző dallammal.

3. Az ÉZÓ 254. dala Kicsi vagyok én, ... a kézikönyvben „Kicsiny vagyok én” 33. oldalon van. Az 5-8. ütemek szövege eltérő. Az ÉZÓ-ban szereplő dal népdal. A 2 dallam teljesen különbözik.

Kár, hogy e néhány eltérés előfordul az említett két szakkönyvben, de a dalok mennyiségéhez viszonyítva jelentéktelennek tűnik.

Minden – az utóbbi években megjelent – dokumentum, mely az óvodai neveléssel foglalkozik, hangsúlyozottan szól az óvodai nevelésen belüli oktatásról, annak isolaelőkészítő szerepéről. Leszögeznek, hogy mivel az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége a játék, így az oktatás speciális módon, játékhoz kapcsolva, illetve játékos formában valósul meg.

Az óvodai ének-zenei nevelésen belül az ismeretek játékos megoldása, játékos mozgásokhoz való kapcsolása természetes és speciális oktatási tevékenység. Ebben az esetben a gyermeknek a játék a fő tevékenysége, egyben maga a játék, a játékkal összekapcsolt ismeretszerzés örömforrása is. Az oktatási-nevelési cél szolgálatába állították az óvodában – de még az általános iskola első osztályában is – haladó, korszerű pedagógiai munkát jelent.

Maga a „dalos játék” meghatározás utal arra, hogy a dal nem csupán éneklésre, alólásra való; e funkcióján kívül szorosan kapcsolódik hozzá a játék, mely bizonyos mozgásvágy-kielégítést jelent, a különféle játékos mozgásokkal együtt.

A játékdalokban megnyilvánul a kollektivitás, hiszen az egész csoport játssza a dal, vagy játékos mozgásokat végez. Emellett a szerepcserélő – szerepjátszó – játékokban kielégül a gyermek szereplési vágya is. A „főszerep”-re minden gyermek vágyik, és ezáltal a közös éneklésből-játékból fakadó öröme sikerélménnyel egészül ki. A gyermek mozgási igényének és szereplési vágyának kielégítésére nagy gondot

fordítanak az óvoda mindhárom korcsoportjában. Az iskolai főtevékenységhez – a tanuláshoz – való átmenet érdekében az általános iskola első osztályában sem hanyagolják el.

Az óvodai közösségben végbemenő játék a gyermek személyiségének fejlődésében igen sok pozitívumot mutat fel. A gyermek sokoldalú ismeretszerzését – az óvodai oktató-nevelő munkát – mind a gyermek, mind az óvónő szempontjából egyaránt lényegesen megkönnyíti. A játékhoz társuló eszközök az ismeretek megszilárdítását, szemléletességet megkönnyítő rajzok stb. ... mind igen nagy segítői a gyermek óvodai ismeretszerzésének. Az iskola első osztályában különösen a játékos, sematikus rajzok szorgalmazzák.

Az ONP-ban az ének-zenei foglalkozások feladatai, anyaga, valamint az a követelményszint, melyet meghatároz, már eleve magában foglalja az iskolára való előkészítést. A szemléltető eszközöknek mindhárom csoportban nagy a jelentősége, de főként az új szervezésű kiscsoportban. A szemléltetés és a szemléletes oktatás rendkívüli segítségnyújtást nyújt az oktatás folyamatában. Igen fontos a többirányú érzékelés, a sokoldalú szemlélet.

A kiscsoportos úgynevezett tervszerűen kezdeményezett foglalkozások a gyermek pszichikumát a legmesszemenőbben figyelembe veszik. A kötetlenség egyben tervszerűség is jelent, valamint céltudatosságot az óvónő munkájában. A foglalkozások eltervezésénél a gyermekből kiindulva kezdeményez az óvónő, tekintetbe veszi érdeklődési körét, önkéntelen figyelmét, megismerési és szereplési vágyát, valamint motilitási igényét.

A tervszerűen, céltudatosan kezdeményezett kötetlen foglalkozások az óvónők számára kötelezőek, míg a gyermek számára választható; azon a mozzanaton vesz részt, amelyik megragadja a figyelmét.

Megítélésem szerint két fő szempontja van a kötetlen, kezdeményezéssel foglalkozásnak. 1. A különböző családi körülmények között nevelkedett gyermekek számára az óvodai életbe, annak későbbi kötöttségébe való beilleszkedés megkönnyítése. Egy év alatt hozzászokik a gyermek a foglalkozásokhoz, azok légköréhez, játékoságához és középső csoportban már presszió nélkül, természetesen érzi, hogy a foglalkozások ide alatt nem lehetséges a fluktuáció, hanem mindaddig részt kell vennie a foglalkozásban, amíg azt az óvónő be nem fejezi. 2. A kiscsoportos – 5–8 fős – kezdeményezéssel részvevő gyermekekkel a közösségen belüli egyéni bánásmód megvalósítása lényegesen könnyebb, mint ha egyszerre 25 gyermekkel foglalkozik az óvónő. Hamarabb felmérheti a gyermekek képességeit, és a felmérés után elkezdheti az egyénenkénti bánásmódot, amikor játékidőben külön-külön foglalkozhat azokkal, akik arányosan rászorulnak (gyengébb hallásúak, gátoltak stb.).

Míg a kiscsoportos ének-zenei foglalkozások tulajdonképpen a „kötött” három éves középső- és nagycsoportos foglalkozáshoz jelentenek átmenetet, addig a nagycsoportban elérendő követelményszint az általános iskolai ének-zenei oktatás előkészítése. Alkalmassá kell tennünk a gyermekeket az iskolai zenei oktatásra. Mint tudjuk, a kötelező foglalkozás – mind az óvónő, mind a gyermek számára kötelező – kezdete az óvodai napirenden rögzített, ettől csak indokolt esetben lehet eltérni. Az egész foglalkozás feladatát a nevelési program nevelési és oktatási céljai határozzák meg.

Amennyiben arra mód van, egy-egy készségfejlesztési anyag, pl. a dallamfelismerés vagy a halk-hangos éneklés vonuljon végig más-más megoldásokkal az egész foglalkozáson. Alapvető dolog valamennyi csoport speciális zenei ismeretszerzésében, hogy azokat kialakítani, fejleszteni csupán dalanyagon szabad. Leszögezhetjük, hogy az óvodában öncélú ismeretszerzés nincs. Az ismeretek folyamatos ismétlése, fejlesztése viszik alapvető fontosságú.

A tulajdonképpeni iskolaelőkészítés a nagycsoportban történik. Ezzel kapcsolatban szándékos figyelem kialakítása, fejlesztése igen fontos feladat, de még ezek is játékok, élmények, sikerélmények forrásaivá kell hogy váljanak, és szükséges, hogy kellő impulzusokat adjanak ahhoz, melynek alapján szívesen sajátítsanak el új ismereteket; alosjátékokat, ritmus- és hallásfejlesztési készségeket.

Az ÖNP-ban a következőket olvashatjuk: „A nagycsoportban, figyelembe véve azt, hogy a gyermekek iskolába kerülnek, előkészítjük őket a tanítási órákon megkívánt helyes magatartásra. Szokják meg a jelentkezőt, várják meg az óvónő felszólítását, ne ágiának egymás szavába, indokolatlanul ne ugráljanak fel, s ne játsszanak közben. foglalkozások ideje... egyszerre fejeződik be minden gyermek számára.”<sup>12</sup>

Dolgozatomban nem törekszem teljességre, bizonyos dolgokra csak utalok, van mit nem is említsek, mert nem tartom a téma szempontjából jelentősnek, de az iskolaelőkészítésnek vannak olyan óvodai koncepciói, melyeknek aposztrofálása szükséges. Mint fentebb említettem, az általános iskola első osztályának dalai döntő többségükben egyeznek az óvoda három csoportjának dalos játékaival. Ez az egymásra építettség azért is célszerű, sőt tervszerű, mivel az első osztályban a zenei ismereteket nem ön-élúan, hanem a már alaposan elsajátított dalokból vonják el. Az általános iskola nevelőjének módjában van olyan dalokat felhasználnia az első osztályban, melyeket a gyerekek az óvodában tanultak. Ezekkel kapcsolatban így ír a kézikönyv: „A nevelő rekedjék megismerni osztálya dalkincsét. Érdeklődjék az iskola körzetéhez tartozó óvoda nevelőjétől a jól ismert dalok és játékok felől. Azokat vegyé számba és tanulja eg. Ezek közül a legalkalmasabbakat használja fel.”<sup>13</sup>

Hogy mennyire épít az iskola az óvodában folyó ének-zenei nevelőmunkára, azt néhány példával, összehasonlítással kívánom bizonyítani anélkül, hogy valamennyi a nagycsoport anyagát jelentő – készségfejlesztési anyagra kitérnék.

A kézikönyv 3–7. órája alatt foglalkozik az egyenletes lüktetéssel és a dallamritmussal, ezek megéreztetésével, hangoztatásával. E néhány óra olyan első osztályban, ahova főleg óvodából kerülnek a gyerekek, egyáltalán nem jelent problémát, mivel a gyermekek az egyenletes lüktetést kifejező játékos mozgásokat három éven keresztül végezték. A dallamritmussal két éven át foglalkoztak, tehát ezt is könnyedén elemeztetik fel.

*Dal kitalálása ritmusról* (az óvodában dallamritmusról való dallamfelismerést jelent) szintén nem jelent nehézséget, ugyanis a nagycsoportban a gyerekek szisztematikusan, több fázisban, a fokozatosság betartásával gyakorolták a könnyebb megoldásoktól a nehezebb felé haladva. Az első osztály ének-zenei nevelésében szerephez jut sok, az óvoda zenei oktató-nevelő munkájában elsajátított ismeret felelevenítése, illetve az arra való ráépítés. A 17. órán pl. a tanító az ismert dalt dúdoltatja, majd a Katalinka című dalt dúdolás alapján ismerteti fel. A 18. órán a megtanult alhoz előbb metrumot, majd a ritmust hangoztatják.

Gyakorolják, felismerik a gyermekek a magas és mélyebb hangokat is. Az óvodában kiscsoportban oktáv, a középsőben kvint, a nagyban terc távolságban is felismerttel ismerni. Az iskola első osztályában alkalmaznak „kihagyó játék”-ot (bújócska), mely az óvodában alkalmazott dallambújtatásnak felel meg (belsőhallás fejlesztése). Ennek előkészítését – melyet az óvodában halk-hangos éneklésnek nevezünk – is gyakorolják, felelgetős felváltó játékként, bizonyos mértékig már továbbfejlesztve az óvodai készségfejlesztést.

<sup>12</sup> ÖNP. Az oktatás megszervezése nagycsoportban. 153. old.

<sup>13</sup> Ének-zene kézikönyv. 20. old. 4. bek.

## Összegezés

A különböző ének-zenei szakkönyvek, dokumentumok egybehangzó általános és részletes megállapításai, utasításai alapján az általános iskola első osztályában folyó ének-zenei nevelőmunka épít az óvoda hasonló nevelésére. Tehát az óvoda iskolaelőkészítő szerepe igen nagy hangsúlyt kap hiszen mint láttuk, a dalanyag cca. 70–75%-a megegyezik az általános iskola első osztályában a óvodában is tanult dalokkal. Az óvoda iskolaelőkészítő szerepe igen jelentős mind a dalok, meg tanítás – ezáltal az átélt, élményeket kiváltó szép, esztétikus éneklés – vonatkozásában (gyermkek és óvónő éneklésére egyaránt vonatkozik), de igen lényeges a készségfejlesztés szempontjából is. Ilyenek a metrum, a ritmus, az ütemhangsúly, a tempó a ritmuserképfelisztésen belül, hangszépités (dúdolásal, lálázással, különbözö játékos szótagokkal), hangszínelismertetés, illetve a hangszínel megkülönböztetése (a) használati tárgyak, b) ritmushangszerek, c) dallamhangszerek, a hangmagasság iránti érzék fejlesztése (maga a tiszta éneklés megfelelő hangmagasságban), hangerővel való bánni tudás (a dinamikai érzék fejlesztése), a dallamfelismerés (az óvónő énekerő hangszérjátékáról és dallamritmus hangoztatása alapján), a dallambújtatás stb. Ezek mind-min az iskolai – előbb játékos, majd mindinkább tudatos – ének-zene tanítására készítik fel a gyermekeket. Kb. 6–8 éven belül szinte minden gyermek bekerül az óvodába (80%), így az iskola ének-zenei nevelőmunkájának (oktatásának) előkészítése még a mainál is nagyobb hangsúlyt fog kapni. Óvodapedagógusainknak lelkiismeretes felkészítéssel kell az óvodából átjuttatni a gyermekeket, hogy az iskola tudjon építeni zenei „ismereteikre”, hogy ne legyen légüres tér, áthidalhatatlan szakadék az óvoda és az iskola ének-zenei nevelőmunkája között. Az óvoda iskolaelőkészítő funkciójának kiemelt hangsúlyozása kötelez bennünket, az óvónőképző intézetek ének-zene tanárait, valamint e területen dolgozó valamennyi óvónőt.

A meglevő hibák azonnali javítása és a visszajelzések alapján munkánk esetleges hiányosságainak belátása és korrigálása feltétlenül szükséges.

Végül megemlítem, hogy minden felelős fórum milyen rendkívüli jelentőséget tulajdonít az iskolaelőkészítésnek. Ennek legkiemelkedőbb példája abból is kitűnik, hogy 1970-ben kiadták a 154/1970. (M. K. 19–20) MM sz. utasítást, az iskolára előkészítő foglalkozások megszervezéséről.

Így még azok számára is lehetőséget biztosít kormányzatunk az iskolára való felkészülésben, akik különbözö okok miatt nem járhattak óvodába. Lehetőség nyílt arra, hogy az általános iskola tanulmányokra „előkészítő foglalkozásokat” szervezzenek az illetékesek. E foglalkozások szervezésével kapcsolatos Útmutató az új nevelési programmal teljes mértékben szinkronban van, é végrehajtásával mód nyílik arra, hogy nagyjából azonos ének-zenei nevelési eredményekkel kerüljön be minden gyermek az általános iskola első osztályába.



RUDAS KATALIN

Győr, Tanítóképző Intézet

## Feladatlapok az ének-zene önálló órákon

Iskolánkban 1–3. és 2–4. összevont osztályok is vannak. Ezekben az osztályokban a közvetlen ének-zene órák mellett önálló órák is szerepelnek.

Számomra igen nagy nehézséget okozott a 2–4. összevont osztály negyedik osztályának 45 perces önálló órája. Szaktanár lévén – nem is tartózkodom ekkor az osztályban – megfelelőképpen előkészíteni nem tudom a feladatokat, ugyanakkor pedig 1–1 munkafüzeti feladat nem is ad 10–15 percnél hosszabb munkát a tanulók számára. Az óra többi része kihasználatlanul maradt.

Sok próbálkozás, kísérletezés után most már néhány éve feladatlapokat készítünk. Ezek jól beváltak\*.

\* A tantervi módosítást értelemszerűen figyelembe kell venni.



Tapasztalataim szerint igen sok előny származik a feladatlapok alkalmazásából.

a) Minden utasítást írásban kapnak meg, így távollétem semmiféle problémát nem okoz.

b) Megtanulnak írásbeli utasítás alapján önállóan dolgozni.

c) Alkalmazni lehet az egyéni bánásmód elvét: a jobban dolgozó többet, a gyengébb tanuló – képességeinek megfelelően – kevesebbet dolgoz fel belőle.

d) A közvetlen órákat daltanulásra, új elemek tanulására, élménynyújtásra használhatom fel, az elméleti anyag stb. gyakorlását nyugodtan megoldom az önálló órákon.

e) A tanulók szívesen oldják meg a sokszor rejtvénytyszerűen, vagy játékosan feladott gyakorlatokat, közben megszerzik az ismereteikhez a készséget, esetleg a jobbakk a jártasságok is.

f) Fejlődik fantáziájuk is, mert aki a feladatokat megoldotta, rajzolhat egy-egy megadott dallal kapcsolatban, illusztrálhatja azokat.

Esetleg az ismert dalok és olvasásórán tanult versek segítségével műsort állít össze.

g) A feladatlapok értékelésekor, ellenőrzésekor arról is képet kaphat a pedagógus, mit tudnak már biztosan a tanulók, hol tart az osztály, hol vannak hiányosságok, hol lehetne esetleg még alaposabb munkával előbbre lépni. Ettől függetlenül 1-1 feladatlapot osztályozni is lehet és így a tanulók értékelésének egyik része is megoldott.

Segítséget nyújthat ez a módszer a pedagógusnak az osztályozás nehéz munkájában. Összevetheti a feladatlap eredményét a tanuló egyéb teljesítményével, tevékenységével és realisabb kép alakulhat ki a tanulóról.

### *Milyen feladatlapokat készítettem?*

A feladatlapok minden esetben szorosan kapcsolódnak a munkafüzet feladataihoz, azokat kibővíti, elemzi, a bennük levő zenei elemeket ismétli, illetve az újakat gyakorolja.

*Három részre tagolom a feladatlapokat.*

a) Az 1. részt mindenki köteles megoldani. Ez minden esetben egy munkafüzeti feladtból és az ehhez kapcsolódó elméleti anyagból áll.

b) A 2. részt az oldja meg, aki az első résszel már elkészült, de még van ideje más feladat megoldására is. Ezt a munkát külön értékelem. (Néhány szóval, vagy osztályzattal.)

c) Ha ezt is megoldotta, jöhet a rajzolás. Rendszerint megadom a dalt, amihez rajzolhatnak. Vagy a munkafüzetben feldolgozott dalt, vagy az órán tanult új dalt választom, amely alkalmasabb a rajzolásra. Esetleg a történelmi eseményeknek megfelelően kapnak rajzolnivalót, pl. november 7., vagy március 15-vel kapcsolatban stb.

Van, amikor nem rajzos feladatot adok, hanem pl. megfelelő dalok és versek keresését a tanult iskolai anyagból (koncentráció olvasással) a raj egyik ünnepélyére, vagy pl. tábortűzi műsor összeállítása. Kedvelt feladat ez is.

Néhány éves gyakorlatom alapján az a tapasztalatom, hogy a tanulók 80-90%-a megoldja valamennyi feladatot és mindössze 15-20%-a nem jut el a rajzolásig egyes esetekben. Természetesen az első feladatok nehezebben készülnek el, a későbbiekben mindig könnyebben megy a munka. Kb. az 5. feladat után már könnyedén dolgozik az osztály legnagyobb része.

A feladatlapokat minden esetben elkészítem már az előző közvetlen órára. Első időben bizony 5-6 percet is elvesz az órából, később már csak néhány másodpercet.

Kézbe kapják, végigolvassák – lehet kérdezni –, ezekre válaszolok, illetve közösen megbeszéljük az adandó problémákat. Néha én teszek fel kérdést, amiről tudom, hogy nehezebben megoldható, vagy újszerű feladatról van szó. Nagy az öröm, ha ők találják ki a megoldás módját.

### *Milyen feladatokat oldunk meg?*

1. Tantervi előírás a munkafüzeti feladatok megoldása. Nekem is elsőrendű kötelességem ezek elvéggeztetése. Így minden alkalommal megoldanak 1-1 munkafüzeti feladatot.

A tulajdonképpeni megoldás előtt alapos analízist végzünk. Eleinte mindent kérdésre végeznek el, később az elemzés egy részét már önállóan csinálják.

#### *a) Analízis ritmikai szempontból:*

Milyen az ütembeosztása?

Hányat számolunk egy ütemben?

Milyen ritmusértékek fordulnak elő a dalban?

Ezek nevei: pl.  $\frac{6}{8}$  tá – negyed.

Milyen ritmusértékeket találunk az egyes ütemekben?

Pl. a munkafüzet 22. sz. feladatánál:



Ismétlőjel szerepe – mit jelent? (alkalomszerűen).

Itt kerül szó minden ritmusproblémáról, ami éppen az adott feladatban előfordul.

#### *b) Analízis dallami szempontból:*

Gé kulcs elnevezése, előjegyzés, hol a dó?

A betűjelek alapján összeállítjuk a dal hangkészletét – sorrendbe rakjuk – előbb betűkkel, majd az öt vonalon hangjegyekkel. A G kulcsot és az előjegyzést én teszem ki, mert a 4. osztályban még nem anyag a jelek írása, csak a felismerése kötelező.

c) A munkafüzeti feladat így már ritmikai és dallami szempontból egyaránt elő van készítve, az írásbeli megoldásnak most már semmi akadálya sincs.

2. *Néhány példa a feladatlapon második részéhez.* Ebből alkalomszerűen a kötelező feladatokhoz is lehet anyagot választani.

### RITMIKAI FELADATOK

a) Írjon  $\frac{2}{4}$ ;  $\frac{3}{4}$ ;  $\frac{4}{4}$ -es ütemeket, attól függően, milyen volt a munkafüzet feladatának ütembeosztása, esetleg az órán tanult dalé.

Vagy: A megadott dalok milyen ütembeosztásúak?

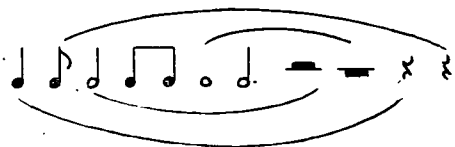
b) Néha megadom a ritmusértékeket, amelyeket ütembe kell szednie. Pl.:



stb.

(Néha meg is lehet őket tréfálni – kész ütemeket közéjük csempészni. Külön öröm, ha észreveszik.)

c) Össze lehet állítani a ritmusértékeket + szünetjeleiket. Így:



e) Ha új ritmuselem kerül sorra, annak előkészítésére is itt kerülhet sor és gyakorlása is itt történhet.

*A szinkópa megtanulása után:*


Megfelelő szavak fölé a ritmus kiírása.

Szinkópás ritmusú szavak keresése az énekeskönyvből.

### Szinkópás dalok keresése az énekeskönyvből.

Ismert és énekelt szinkópás dallam szövege fölé a ritmus kiírása stb. stb.

f) Ugyanígy lehet eljárni a  $\frac{3}{4}$ -es ütem, a pontozott fél hang, a nyolcad hang

és szünet  esetében is.

Természetesen mindig csak 1-2 feladatot veszek ezek közül, fokozatosan haladva a nehezebb felé.

## DALLAMI FELADATOK

a) A tanulók már a 3. osztálytól kezdve háromféle dó-val dolgoznak, de a 4. osztályban alaposan átismétlik. Megtanulják a G kulcsot, a bé (10) és kereszt (#) előjegyzését és dolgoznak úgy is, hogy a G kulcs után nincs előjegyzés – a dó az első pótvonalon van.

Ezeknek a gyakorlása igen fontos, hogy a felső tagozatban erre is lehessen építeni. Így minden feladatlapon foglalkozunk ezzel a problémával is. Elsősorban a megoldandó munkafüzeti feladat előjegyzését figyeltetem meg, megállapítatom a dő helyét, elhelyeztetem a dallam hangjait a vonalrendszeren is. Nem kötelező, de ajánlott feladat minden esetben az is, hogy ugyanazt a dallamot másféle dő-ban is írja le a tanuló. A megoldáshoz ugyanolyan módon jutnak el, mint azt már az előzőkben leírtam. A feladat írásbeli megoldására bőven van hely a munkafüzet 18. oldalától kezdve. A sok üres 5 vonalas sor év végéig is elegendő. Az újabb elhelyezés megállapításánál mindig figyelembe kell venni a dallam hangkészletét és ennek megfelelően kell a dő helyét kijelölni.

b) Újannon tanult hang esetén igen alaposan be lehet gyakoroltatni az összes változatokat, amelyek előfordulhatnak. Analízis alapján, gondolkodtató kérdések

segítségével újra összegyűjthetnek minden jellemző tulajdonságot az új hanggal kapcsolatban.

*Pl. az új hang a „ti”.*

Melyik az alsó szomszéd?

Melyik a felső szomszéd?

Melyik két hang között hallottad?

Melyik szomszédhoz van közelebb?

Elhelyeztetem a térben, a betűjelek között a vonalrendszeren minden változatban:

Pl.: d' t l; d' l t; l d' t; t d' l; l t d'; t l d'.

**Természetesen** mindezeket lassankint mindhárom változatban (#; b; -)

előjegyzéssel elkészítettjük a tanulókkal.

Kottakép segítségével (a könyv megfelelő dala vagy olvasógyakorlata felhasználásával) meg is lehet kerestetni az újonnan tanult hangot. (Megjelölik, aláírják stb.)

c) Apró (kívülről is jól tudott dallamrészletek) leírása először betűjellel, majd hangjeggyel. Vigyázni kell ilyenkor, hogy a ritmus nagyon egyszerű legyen. (Csak 2-3 ütem.) Lehet rövid dallamkiegészítés is. Egyébként erre a munkafüzet feladatai között bőven van lehetőség. Amikor azonban valamelyik dalt a tanulók nem ismerik, vagy nem tudják szolmizálva (összevont osztálynál ez egyáltalán nem ritkaság), a hiányzó részletet betűjellel megadom a tanulóknak. Ritmust is, ha szükséges. Heti fél óra közvetlen óra alatt nem végezhetünk el ugyanannyi anyagot, mint a heti 2 órás osztályoknál.

d) Rövid, igen jól ismert dallamrészlet leírása betűkkel, ritmussal – kitalálni, milyen dalról van szó.

e) Ugyanezt néha meg lehet csinálni hangjegyes változattal is. Pl. az ABCD c. dal első két sorával.

f) Olyan feladatok is adhatók, amikor a tanulók egy adott dallamot a könyvből a munkafüzetbe hangjeggyel lemásolnak, utána aláírják a betűjeleket. Ez elég könnyű feladat, de igen hasznos.

g) Tantervi követelmény az is, hogy a tanulók megfigyelések alapján értsék meg a szöveg tartalma és a dallam hangulati egységének elvét. Alakuljon ki véleményük az énekelt és bemutatott dalok és zeneművek kifejező jellegéről is ebben a dallam, a ritmus, a dinamika és a tempó szerepéről. Ezzel kapcsolatban megállapíthatjuk a tanulókkal a dallam hangulatát is. (Vidám, szomorú.) Hogyan lehetne énekelni: jókedvűen, bánatosan. Milyen tempó illene hozzá? (gyors, mérsékelt, vagy lassú) Hát a dinamikája? (erős, közepes, vagy halk)

Mindezeket aláhúzásos módszerrel lehet kérdezni, vagy a tanuló írja le a már jól ismert és sokszor használt kifejezéseket. Természetesen már az alsóbb osztályokban is szó kerül mindezekről, az osztály színvonalának megfelelően, úgy, hogy 4. osztályban már könnyen tudnak választ adni, mert elegendő tapasztalatra tettek szert.

### EGYÉB, vagy ÖSSZETETTEBB feladatok

a) Igen kedvelik az ún. „zenei Lottó”-t. Egy papírlapot kb. 20 mezőre osztot-tam, és a 4. osztály egész zenei anyagának megfelelően különböző zenei jelekkel töltöttem ki. Öt kérdést adtam fel, amelyekre ugyanúgy X-szel kellett válaszolni,

mint az igazinál. Előjegyzések, dó-elhelyezések, ütembeosztások, ritmusértékek stb. a megoldandó feladatok. Ez inkább év végi játék lehet.

b) Szoktunk „TOTO”-zni is, de ezt már nem lehet önálló óra keretében megoldani.

c) Néha a tanult dalok bizonyos csoportosítását és ennek megfelelően ezek ismétlését szeretném megvalósítani.

Ilyenkor ilyesfajta feladatot kapnak:

Keressetek dalokat a négy év anyagából, amelyek mai életünkről szólnak.

Vagy: Keressetek dalokat a munkáról! Állatokról! Madarakról! Történelmünk egy-egy konkrét eseményéről!

Vagy: melyik dal jut az eszedbe a bölcsőről? (Hej, Vargáné), a piszkafáról? (Házasodik . . .), a szőlőről? (Ettem szőlőt . . .).

Ezeket a dalokat azután a következő közvetlen órán át is ismételjük.

Az önálló óra végén a tanulók a feladatlapokat a munkafüzetbe helyezik el és a felelősök eljuttatják hozzám. Valamennyit átnézem, ellenőrzöm, szükség esetén javítom, néhány szóval, vagy osztályzattal értékelem. A következő közvetlen órán néhány percben megbeszéljük.

Ha közös hiba fordulna elő, akkor a következő feladatlapokon többször adok fel hasonló típusú feladatokat, ily módon lassanként mindenki megérti és megtanulja az adott probléma helyes megoldását.

Jól tudom, hogy a 2. és 3. osztályokban is van fél-fél önálló óra. Ezek kitöltése azonban nem nagy probléma. A feladat megbeszélése, esetleg némi rajzos feladat bőven elegendő a gyakorlatilag 20–22 perces önálló órára. Ez is elsősorban a 3. osztályra vonatkozik. A 2. osztályos tanulók még nem tudnak úgy olvasni, hogy írásbeli tájékoztatónk után önállóan tudjanak dolgozni, viszont a zenei írás-olvasás terén is sok segítségre van szükségük. Így a feladatlapos megoldást csak a 4. osztályban javaslom.

Igaz, elég sok munkát ad a feladatlapok elkészítése, sokszorosítása, de az elért eredmény bőven kárpótol a befektetett munkáért. Egyébként is az összevont osztályok létszáma úgys mindig alacsony.

Alkalomadtán – nem rendszeresen – fel lehet használni egy-egy feladatot az előbbiekből a nem összevont osztályokban is. Elsősorban akkor, ha a zeneileg nem annyira tehetséges, elmaradottabb, nehezebb felfogású tanulóval szeretnék külön foglalkozni. Ilyenkor – csoportos foglalkozásként – igen jó eredménnyel tudtam hasznosítani ezeket.

Jók ezek a feladatlapok időközönkénti felmérés céljaira is.

Természetesen, az önálló osztályokban – a feladatlappal dolgozunk – fel lehet használni az éneklés, az élő hangszer és a gépzene által adott lehetőségeket is.

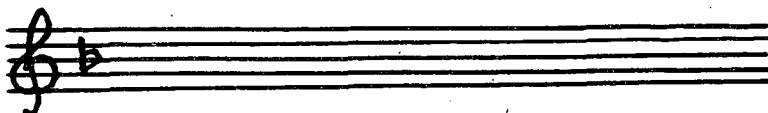
Itt azonban, jelen írásomban, kizárólag az összevont 4. osztály lehetőségeivel foglalkoztam, olyan körülményeket figyelembe véve, hogy a 2. osztályban közvetlen óra folyik, és a 4. osztályosoknak csendben, az előző lehetőségek kizárásával kell dolgozniuk.

Összefoglalva mindezeket, megállapíthatom, hogy az ének-zenei feladatlapok céljuknak megfelelnek, velük eredményt lehet elérni s így az összevont 4. osztályban való hasznosításukat csak ajánlani tudom.

# FELADATLAP-MINTA AZ ELSŐ ÓRÁK EGYIKÉHEZ

.....  
név

1. Keresd meg munkafüzetedben a 6. sz. feladatot az 5. oldalon és énekeskönyvedben a 17. oldalt.
  - a) Énekelj el a betűjeles dallamot a könyvből!
  - b) Szedd össze a dal hangjait betűvel! .....
  - c) Írd le alulról-felfelé haladó sorrendben is! .....
  - d) Nézd meg munkafüzetedben, mi az előjegyzés? .....
  - e) Hová kerül akkor a dó? .....
  - f) Írd le a hangokat az 5 vonalra is!



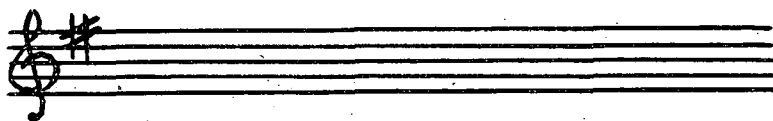
- g) Csináld meg a feladatot a munkafüzetbe is!
2. Ne felejtse el!
 

G kulcs után: dó: .....

G kulcs után: dó: .....
3. Nézd meg a dallam ütembeosztását!
  - a) Milyen? .....
  - b) Hányat számolunk ebben az ütemben? .....
  - c) Milyen ritmusértékek szerepelnek a dalban? Nevezd meg őket!
 

hangjeggyel írd le ..... neve ..... másik neve .....

hangjeggyel írd le ..... neve ..... másik neve .....
4. Ha még jut idő, írd le ugyanezt a dalt énekeskönyved 17. oldaláról betűjelről munkafüzeted 18. oldalára úgy is, hogy a G kulcs után kereszt előjegyzés legyen.
  - a) Hol is lesz akkor a dó? .....
  - b) Írd le így is a hangjegyeket!



- c) Írd le így a feladatot!
5. Ha még mindig marad idő, gondold a mai dalocskára és rajzolj hozzá!

.....  
név

1. Oldd meg a munkafüzet 8. sz. feladatát!
  - a) Húzd alá a hangsúlyos szótagokat!
  - b) Tedd ki ennek megfelelően az ütemvonalakat!
  - c) Írd a szöveg fölé a dal ritmusát!
  - d) Melyik ismert dalunk ritmusa, ugyanilyen? .....
2. Milyen ütembeosztást írtak feladatunk elejére? .....



- A többszólamú hallás- és reprodukáló készség.
- A zenei jelenségek meghallásának készsége.
- A zenei írás-olvasás készsége.

E részterületek nem választhatók el élesen egymástól, összefüggésben és kölcsönhatásban vannak egymással, a tanítás folyamatában összefonódnak, minden tanítási órában jelen vannak valamilyen formában.

A zenei készségek kialakítása hangzó zenei tevékenységekkel (éneklés, zenehallgatás, készségfejlesztő eljárások, olvasó- és írásgyakorlatok) kapcsolatos nevelői és tanulói ténykedések, műveletek. A készségfejlesztés (nyújtása és megszerzése) csak egyes részeiben programozható, a hangzó zenei műveletek megtörténte előtt és után. Ott találhatók ezek már az eddigi két közleményünk feladatsoraiban különböző formákban. Pl. a daltanítások kapcsán, a hangulati tartalomra utaló kérdésekben és válaszokban a zenei élmény felfogásának készsége; a tempóra és a dinamikára vonatkozó kérdés-válaszban a kifejező készség és a zenei ízlés nevelése; „A zenei jelenségek tudatosítása” alcím alatt közölt feladatlapokon a zenei jelenségek meghallásának készsége, a ritmusérzék és a dallamhallás készségének nevelése, fejlesztése.

A készségek fokozatos fejlesztése az ének-zene tantárgy valamennyi részterületén (dalolás és daltanulás, zenehallgatás, zenei jelenségek ismertetése, hallásfejlesztés stb.) állandó jellegű feladat.

Csak az a zenei ismeret tekinthető értékesnek, amit a tanulók hallás útján is képesek felismerni. A készségek vonatkozásában a zenei ismeretek akkor értékesek, ha azokat a tanuló írásban jelölni és visszahangoztatni képes, azaz az írott zenét reprodukálni tudja.

Az ismeretek és készségek elsajátításának és tartósításának fázisai, fokozatai a tudatosítás után:

1. fázis: felismertetés, hangoztatás,
2. fázis: jelölés, lejegyzés (kézjel, betűjel, kottakép),
3. fázis: visszahangoztatás.

A felismertetés legtermészetesebb módon ismert, majd ismeretlen dalok kezdő, befejező, középső ritmusképletein, dallamfordulatain, a kettőnek együtt hangoztatásával, illetve szöveggel éneklésével történik. A nevelő bemutatásai és a felismerés után a tanulók is szólaltassák meg a szóban forgó részt, majd a teljes dalt.

Az írásban jelölés, lejegyzés készségének elsajátítása során kívánatos a hármas fokozatot betartani: 1. kézjel, 2. betűjel, 3. kottakép. Amikor az új zenei jelenség jelölésének mindhárom fokozatában kellő jártasságot szereztek a tanulók, a jelölés váltott módon történhetik, végső fokon kottaképben.

A visszahangoztatás nemcsak a készségek gyakorlása, hanem egyben a készségek minőségi szintjének mérése, illetve ellenőrzése is. Ez alkalommal tapasztalt minőségi szint dönti el, hogy milyen mértékű gyakorlásra van még szükség, avagy áttérhetünk egy újabb ismerettel kapcsolatos készség kialakítására.

Hangsúlyozzuk, hogy a készségek fejlesztésével minden órán kell foglalkozni, de kívánatos ezekre külön órákat, ún. gyakorló órákat is beállítani.

Mind a tanítási órák részfeladataként, mind a gyakorló órákon, mind a szóban adott feladatok és mind a programozott feladatsorok alkalmazásakor tartuk be a fentebb vázolt logikai felépítést, alkalmazkodva mindenkor a tanulók jártassági és készségfokához.



## Gyakorló órák

A gyakorló órák keretében tételes új anyag nem szerepel, hanem pontosan a megszerzett ismeretek és készségek tartósításáról, azok mélyítéséről van szó. A gyakorló órákon kell a tanult zenei jelenségek felismerését és megszólaltatását az automatizáltság fokára emelni. Ez elsődlegesen közösségi, csoport és esetleg egyéni hangzó zenei tevékenység formájában történik.

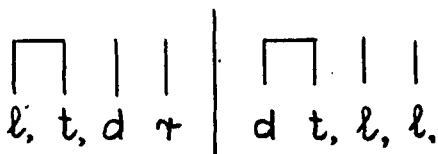
A gyakorló órákon alkalmazott programlapokkal az a célunk, hogy az ismereteket az önálló egyéni tudás szintjére emeljük, a készségeket a belső hallás területére átvigyük és tartósítsuk. Az ennek céljából megszerkesztett feladatsor természetesen kombinált jellegű, a tanítási folyamatban soronlevő leglényegesebb zenei jelenségeket foglalja magában.

A 4. osztályban, miután a tanulók már megismerték a  $\frac{3}{4}$  ütemet, a pontozott félkottát, a tanult dalokkal kapcsolatosan melodikai, de főleg ritmikai kérdéseket adunk a feladatlapon. Ezekre a választ néhány szóval, illetve jelekkel adják meg a tanulók.

### Gyakorlólap

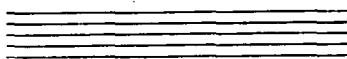
4. o. 18-28. old.

1. Dúdold magadban az „Ábécédé” dalt!  
Írd ide az első négy ütemét betűjelekkel!
2. Milyen bölcsességről van szó a dalban?
3. Hány negyed-es ütemű a dal?
4. Milyen ritmusértékek szerepelnek benne?
5. Írd ide a „Hej, Vargáné” dal ütemképletét!
6. Melyik dalból való ez a részlet?



(Válaszadás előtt szolmizáld magadban!)

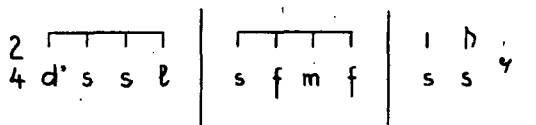
7. Írd le a részletet kottával!
8. Milyen tempóban énekeldük? Ábécédé:  
Hej, Vargáné:



A művelődésügyi miniszter 114/1973. MM számú utasításával módosította az általános iskola ének-zene anyagát is. Jelen témánkkal kapcsolatban az „öt dó” elhelyezéssel szemben bevezetésre került a „vonál-vonalköz” elve, azaz a dó hang bármelyik vonalon vagy vonalközben elhelyezhető, a dal hangterjedelmének, illetve didaktikai céljainak megfelelően.

Igen, tankönyveink még a régi elgondolások szerint valók. A munkafüzetek hátsó üres lapjai, valamint éppen a programlapok alkalmazása lehetővé teszi az újabb, helyesebb didaktikai elvek megvalósítását.

1. Mely dalok vannak a könyvben D-dóban?
2. Milyen előjegyzés van D-dóban?
3. Írd ide D-dó módosított hangjainak nevét!
4. Magadban szolmizáld, azután írd le D-dóban ezt a dalsort!



5. Írjátok át ezt a dalsort más dő-ba!  
(Egyik csoport: dő az első vonalon, másik csoport: dő a pótvonál alatt.)
6. Írd ide Esz- és É-dó előjegyzését!
7. Dúdold magadban a „Tiszán innen, Dunán túl” dalt! Milyen tempóban és dinamikával énekeltük? Miért?
8. Hányféle dallamsorból épül „A csitári hegyek alatt” dal?

### A zenei írás-olvasás

A kottáról való éneklés és a zene lejegyzésének alapjait a zenei jelenségek (ritmikai és dallami elemek) tudatosítása alkalmával rakjuk le. A tanulók megismerik az új zenei jelenség nevét, jelét, kottaképét. A tudatosításhoz szorosan hozzátartozik az új zenei jelenség kottaképről való megszólaltatása és lejegyzése. A tudatosítási órát követő időszakokban rövidebb-hosszabb készségfejlesztő gyakorlatok, majd *összefüggő olvasógyakorlatok és munkafüzetű írásgyakorlatok, programlapok* útján szerzik meg a tanulók a zenei írás-olvasás készségét.

A tudatos éneklés elsajátításának egyik fontos módja az *utószolmizálás* és a *kottába szedés*. Ezek végezhetőek külön-külön is, de célravezetőbb a kettőt egybefüggően végeztetni. Utószolmizálásra és kottába szedésre csak akkor kerülhet sor, ha a dalismétlések során a tanulók biztonságosan tudják a dalt.

Az általános iskolában a dalok többségét hallás után kell megtanítani, mivel elsődleges cél a tanulók hallásának fejlesztése és az élmények nyújtása. A tudatos hallás fejlesztése érdekében a hallás után tanult dalok zömét utószolmizálással és kottába szedéssel kell a zenei írás-olvasás elsajátításának szolgálatába állítani. Efféle gyakorlatok már az eddigi közleményeinkben is szerepelnek dalrészletekkel kapcsolatos formában.

Teljes dal utószolmizálása és lejegyzése a nevelő részéről körültekintést, jól szervezett irányítást igénylő munka; a tanulók részéről részben közösségi (hangzó zenei), részben egyéni (belső hallási, írási) tevékenységet kíván meg. Az ezzel kapcsolatos programlap az elvégzett munka folyamatának és eredményeinek rögzítése.

Az utószolmizálás módszertanilag ismert folyamata:

- Jól felismerhető dallamfordulat hangjainak megnevezése.
- Ennek alapján a kezdő- és záróhang nevének megállapítása.
- A kezdőhang magasságából indulva a dal (részleges és teljes) szolmizálása.

Ez közösségi, vagy egyéni tevékenység is lehet. Annyszer kell végeztetni, míg a tanulók szolmizálása biztonságos lesz.

Ezek után a kottába szedés folyamata:

- A kezdőhang helyének megállapítása.

- A dallam és a ritmus lejegyzése. (Soranként vagy globálisan, külön a dallamot és a ritmust, illetve a kettőt együtt. Az utóbbiak a magasabbrendűek, ezeknek a szinteknek az elérésére kell törekedni!)

- A szöveggel éneklés, hangsúlyok érzékeltetése alapján az ütemfajta megállapítása, az ütemvonalak bejegyzése.

A kottázás elvégzése után ellenőrző visszaéneklés.

*„Láttál-e már valaha” dal*

3. o. 29. old.

utószolmizálásához és kottába szedéséhez

A kezdő- és a záróhang neve:

Mely hangok szerepelnek a dalban:

Írd le a dal dallamát és ritmusát betűjelekkel!

2

4

Helyezd vonalrendszerre a dalt! A *dó* az első vonalon legyen!

Milyen haladásban és milyen hangerővel énekeltük a dalt?

### *A tanulók tudás- és készség szintjének mérése*

A tanulók ismereteinek mértékét, készségeiknek minőségét a zenei tevékenységek és a hozzájuk kapcsolódó szóbeli kérdések és válaszok alapján lehet mérni. E hagyományos keretbe jól beilleszthetők a programozott vizsgálódások. A programlapos eljárás kétségtelen előnye, hogy az egész osztályra kiterjedő tudás- és készség-szint, benne az egyéni szint mérésére alkalmas. Az így nyert szintérték csak akkor tekinthető reálisnak, ha a tanulók a feladatsor megoldása közben nem támaszkodhatnak egymás eredményeire. Kíváncsi ezért a tanulók ülésrendje szerint réteges formában két- esetleg háromféle – azonos nehézségű – feladatlapot adni.

A tudás- és készség szint mérésére legalkalmasabbak az ismeret témakörök, vagy tanítási szakaszok befejezésekor tartott *rendszeres órák*, a félév és az év végén tar-

tott *összefoglaló órák*. Fontos, hogy az ezekre az órákra szerkesztett feladatlapok komplex jellegűek legyenek, öleljék fel a tanmenet szerint elvégzett ismeretanyag summáját, a tantervben meghatározott követelményeknek feleljenek meg, egyben jelentsenek sikerélményt a tanulók számára. A nevelő törekedjék tiszta képet alkotni munkájának eredményességéről, merítsen ösztönzéseket módszerei fejlesztéséhez, a programlapok mind jobb megszerkesztéséhez.

A 4. osztály ritmikai és melodikai anyagának summája: A hármás ütem, a pontozott félkotta, a szinkópa, a nyolcad szünet. A *ti* és felső *ré*, felső *mi* dallamhangok, ezek elhelyezése a vonalrendszeren.

### *Összefoglaló feladatlap a 4. osztályban*

1. Írd le az „Ábécédé” dal befejező négy ütemét betűnevekkel, ritmusjelekkel!
2. Milyen ütemjelző van a dal elején?
3. Mely ritmusértékek szerepelnek a dalban?
4. Milyen értékű szünet van az „Ettem szőlőt” dalban a „most érik” szavak után?  
Írd le a két szó ritmusát!
5. Mely szavakhoz kapcsolódik szinkópa ritmus az „Elszaladt a kemence” dalban?
6. Írd kottába az „Udvarom, udvarom” dal kezdetét kétféle *dó*-ban!  
(*Dó* a vonalon és vonalközben!).
7. Hol helyezkedik el a felső *mi* és *ré* dallamhang az „Este van már” dalban? Írd kottába a „Messze, messze más határba” szövegrész dallamát!
8. Melyik dal tetszik neked a tanultak közül?  
Miért? Írjál pár szót a hangulatáról!
9. A bemutatott zeneművek közül melyikre emlékszel legjobban? Írjál róla!
10. Melyek az ünnepekre való dalok a tanévben tanultak közül?

A programlapos eljárás jól felhasználható a zenével való oktatás-nevelés hatásfokának felmérésére, arra, hogy a tanított ismeretek és készségek mennyire váltak a tanulók sajátjává, a zene tartalmát, hangulatát, kifejező jellegét mennyire tudták felfogni, milyen élményhatást gyakorolt rájuk a dal, a zenemű. A feladatlapok – szerkesztésüktől függően – fényt deríthetnek a tanulók személyiségének szubjektív vonásaira, érdeklődési körére, ízlésére, egész lelki világára. Ilyen jellegű pl. a fentebbi 4. osztályos összefoglaló feladatlap 8–10. kérdése.

Az alábbi feladatlap kérdéseire adandó válaszok – pozitív vagy negatív értelemben – de fényt derítenek a tanulónak előbb vázolt arculatára, személyiségének fejlődésére, illetve fejlettségére.

A mű szerzője:

A mű címe:

Hány téma hangzik a záró tételben:

Melyik téma tetszik neked jobban:

Mi előzi meg az énekhangok belépését:

Mely hangszerek kapnak fontosabb szerepet a tétel  
folyamán:

Írjál a mű rád tett hatásairól! Mit éreztél, mire  
gondoltál, amikor hallgattad Beethoven  
örömdóját:

Írjál a kórus, a zenekar hanghatásairól, a tem-  
póról, dinamikáról:

Melyik zenekar adja elő a művet:

Kik a szólisták:

Ki vezényel:

Dúdold magadban az örömdóda első sorát, majd  
kottázd le D-dúrban!

Ha van még mondanivalód, írd le pár szóval!

*Megjegyzés:* Ilyen részletező feladatsort csak akkor adhatunk egy műről, ha az szerepel a zenehallgatási törzsanyagban, a feladatlap adását a mű többszöri meghallgatása és közös elemzése előzte meg!

### *Alkotó kezdeményezések*

A Pécsi Tanárképző Főiskola területéhez tartozó dunántúli megyék általános iskoláiban kísérleteket folytattunk a programozással kapcsolatban. A kísérletek igazolták a programozásnak, mint módszernek célravezető voltát, pszichológiai és pedagógiai előnyeit, s azt, hogy az ének-zene tanítása keretében is sikerrel alkalmazható.

Kollégáimtól több helyről kaptam a kiüldött, illetve javasolt mintáktól eltérő – formájukban, anyagukban más, de lényegükben azonos – feladatsorokat, feladatlap mintákat. Ez a tény azt igazolja, hogy ének-zene szakos pedagógusaink belső ösztönzésből, vagy egyes esetekben kimutathatóan a szakfelügyelet, illetve az OPI felkérésére foglalkoznak a programozás kérdésével, a feladatlapos módszerekkel. Ezekből az indítékokból fakadóan sok hasznosítható elgondolás, érdekes ötlet, jó forma és tartalom született meg. Ezekből közlök néhányat az alábbiakban.

### Mi a tempója? (6. o.)

Írd be a dalok címe mellé magyarul, majd zenei műszóval, hogy milyen gyorsasággal énekelned!

1. Zúg a Volga
2. Geyer Flórián dala
3. Learattuk, learattuk
4. Szántó Kovács

Milyen közös vonása van tartalom szempontjából a második és negyedik számú dalnak? \_\_\_\_\_

Szerkesztette: Balás Endre, Lenti (Zala m.)

### Zenehallgatás (8. o.)

KIS ÉJÍ ZENE		
Szerző:		
Apparátus:		
Milyen hangszerek alkotják?		
Nevezd meg a részeit!	I. III.	II. IV.
Mi a partitúra?		

Szerkesztette: Paulik Mihályné, Pécs (Baranya m.)

### Kis zenei fejtörő (7. o.)

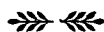
Töltsd ki az alábbi táblázat hiányzó rovatait!		
	osztrák	30 évig volt Magyarországon
Schubert	osztrák	
	lengyel	a zongora költője
	német	a zenetörténet leghatalmasabb alakja
	magyar	zenetudós, népdalgyűjtő, zeneszerző, zene-pedagógus

Szerkesztette: Bajcsi István, Zalaszántó (Zala m.)

# Zenei totó (7. o.)

Állapítsd meg, hogy az egyes művek mely csoportba tartoznak!		
Zenekari művek:		1
Énekkari művek:		2
Szóló hangszerre írt művek:		x
A művek címe:		Tipp:
1.	Divertimento	
2.	Katalinka	
3.	Intermezzo	
4.	Fölszállott a páva	
5.	Utazás szánon	
6.	Keringő	
7.	Air	
8.	Négy szlovák népdal	
9.	Mazurka	
10.	15. rapszódia	
11.	Mátrai képek	
12.	Napóleon csatája	
13.	Szerenád	
+1	Üstdob szimfónia	

Szerkesztette: Bokrétás Györgyné, Pécs (Baranya m.)



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## A tanulókísérletek hatása a tanulók intellektuális, gondolati tevékenységére a tanítási-tanulási folyamatban

Tartós és teljesítőképes tudást csak úgy szerezhettek tanítványaink, csak abban az esetben fejlődhetnek a szükséges mértékben értelmi erőik, jártasságaik és készségeik, ha azok megszerzésében és gyakorlati alkalmazásában saját erőfeszítéseikkel, *tevékeny módon, cselekvően*, maguk is részt vesznek.

Ezért az általános iskolai *Tanterv* már *kötelező jelleggel* írja elő a 6. és a 7. osztályban 4–4, a 8. osztályban pedig 5 *fizikai gyakorlat* elvégzését. Hasonlóan tantervi előírás alapján *kötelező* a 7. osztályban 5, a 8. osztályban pedig 6 *kémiai tanulókísérlet* elvégzése.

Az új anyag feldolgozásának a menetébe beépített, *a tanárral szinkronban, frontálisan, vagy önállóan végzendő tanulói kísérletek nem kötelezőek az általános iskolai fizika, kémia stb. tanításában.*

A közvetlen iskolai tapasztalatok azt mutatják, ha kötelezően nincs is előírva, mégis arra kell törekednünk, hogy a tanulók a kimondottan tanulókísérleti és más gyakorlati jellegű órákon kívül is *minél több alkalmat kapjanak a tapasztalati alapokat nyújtó kísérletezésben való aktív részvételre, illetve más tevékenységek végzésére az oktatás folyamatában.*

A sokoldalú és változatos cselekedtetés fontosságát a tanulók ismeretszerzésében az iskolai tapasztalatok tehát általában igazolják. A tapasztalati igazolást azonban nem tekinthetjük elegendőnek.

Az oktatási tapasztalat, mint egyszerű empiria, ugyanis csak részleges és főleg bizonytalan általánosításokhoz nyújt elegendő alapot.

Az általánosabb érvényű megállapításokhoz, bizonyított törvényszerűségekhez, csak tudományosan átgondolt és végrehajtott kísérletek útján juthatunk.

Az oktatási folyamatot csak akkor ismerhetjük meg igazán, ha a megfigyelésen kívül az egyes mozzanatoknak kísérletek útján való ismételt előidézésével, az egyes feltételek variálásával, a minőségi összefüggések mellett a mennyiségi viszonyok pontos feltárásával, a sokszor ellentmondásosnak tűnő tapasztalati tények szövedékből felfedezzük és *kiemeljük az általánost, a törvényszerűt* [1].

Az eredményesebb oktatási eljárások feltárásában, illetve kidolgozásában nélkülözhetetlen, sőt *alapvető fontosságú a pedagógia jellegű kísérleteknek, mint kutatási módszereknek az alkalmazása.* Ugyanis csak a pedagógiai jellegű kísérletek alapján vonhatunk le hitelt érdemlő, megbízható megállapításokat például az egyes oktatási módszerek hatékonyságára vonatkozóan. Csak a pedagógiai kísérleti módszer alkalmazásával válogathatjuk ki az optimális hatásfokú oktatási eljárásokat, módszereket, illetve igazolhatjuk az egyes oktatási-nevelési módszerek eredményességét.

### *A pedagógiai vizsgálat célja, általános ismertetése*

Az előbbieken említett elveknek a figyelembevételével ezért több pécsi iskolában *feltételvariáló pedagógiai kísérlet segítségével megvizsgáltuk, hogy a cselekedtetés, konkrétabban a természettudományos tárgyak oktatásában – az új anyagnak tanulókísérletekkel, változatos tanulói tevékenységekkel történő feldolgozása –, milyen hatással van a tanítványok manuális és főként intellektuális, értelmi tevékenységére?*

A pedagógiai vizsgálat szervezésekor azonnal felvetődött a probléma: hogyan, és miben nyilvánul meg a tanulók ismeretszerzésében a közvetlen cselekedtetés, jelen vonatkozásban, az új anyag tanulókísérletekkel történő feldolgozásának a hatása? Vagyis pontosan meg kellett határozni a vizsgálandó jelenségeket.

A tanítványaink intellektuális, gondolati aktivitásának mértékére, értelmi tevékenységük színvonalára jól tudunk következtetni abból, hogy az egyes órákon milyen mértékben tudják maguk a tanulók felismerni, meghatározni az összefüggéseket, törvényszerűségeket, illetve milyen mértékben van szükség a nevelő irányítására és az ismeretek közlésére?



Ezek alapján vizsgálatunkban a helyes tanulói ténymegállapítások, az összefüggés-felismerések és a törvényszerűség-megállapítások jelentették a vizsgálandó jelenségeket.

A pedagógiai, metodikai jellegű kísérletünket úgy terveztük meg, hogy különböző pécsi iskolákban ugyanazt a tantervi anyagot az osztályok egy részében tanulókísérletekkel, a kontroll osztályokban pedig tanulókísérletek nélkül tanították a nevelők. – Az alumínium. Kémia 8. osztály [6].

Ha eltekintünk az egyes osztályok összetételének, tanulmányi eredményének elterésétől, valamint a különböző nevelők egyéniségét jellemző sajátosságoktól, akkor kísérletünk szempontjából döntő fontosságú tényezőként:

- a) az azonos tanítási egység, mint invariáns feltétel;
- b) a tanulókísérletek alkalmazása, illetve elbonyolítása, mint variáns feltétel szerepelt.

Igy, a tanulókísérleti órák tanulói ténymegállapításainak és helyes következtetéseinek számát összehasonlítva azoknak az óráknak az eredményeivel, ahol az új anyag tárgyalásakor csak tanár végezte el a kísérleteket, a különbség okát teljesen indokoltan a változó, a variáns feltételben kereshettük. – Kísérletünkben lényegében az indukciós módszerek közül „a különbözés” módszerét alkalmaztuk.

A pedagógiai vizsgálatunk kiindulópontjaként megtartott tanítási óra szerkezeti felépítése a következő volt:

Tantárgy: Kémia 8. osztály

Az óra tárgya: Az alumínium,  $Al^{III}$

Tanította: Dr. Székely Istvánné gyakorló iskolai tanár

1. **Dinamikus órákezdés:** A vas- és acélgyártás történeti fejlődése. *Módszer:* egy tanuló rövid, 3–4 perces előadása.  
– Az előadás értékelése a tanulók által.
2. **Számmonkérés:**
  - a) **Önálló szóbeli felelés:** – Anyag: az acél és gyártása... *Módszer:* a tanuló önálló munkája.
  - b) **Osztályfoglalkoztatás:** – Az anyag: az ipari fémek. A vas tulajdonságai, ércei, az acél előállítása... Melyek a könnyűfémek? Ezek közül melyek a legfontosabbak az ipar számára? *Módszer:* beszélgetés.
3. **Az óra céljának megjelölése:** Közlés.  
„A mai órán az alumínium tulajdonságaival ismerkedünk meg.”
4. **Az új anyag feldolgozása:** *Módszer:* Szemléltetés. Beszélgetés.
  - a) Az alumínium fizikai tulajdonságai:  
Az alumínium összehasonlítása a vassal.
  - b) Az alumínium kémiai tulajdonságai:
    1. Vegyértéke.
    2. Levegőn, vízben nem változik. ( $Al_2O_3$ ).
    3. Oxidrétegtől megtisztítva az alumínium oxidálódik.

„Mi keletkezett?”  
A változás egyenlete:  
 $4 Al + 3 O_2 = 2 Al_2O_3$   
**e g y e s ű l é s.**

  4. Vízbontás alumíniummal.  
„Mi történik a vízbe tett alumínium lemezkével?  
Milyen vegyület keletkezett?”  
 $2 Al + 6 H_2O = 2 Al(OH)_3 + 3 H_2$   
helyettesítés.

A tanulók önálló munkája.

A tanár és a tanulók által párhuzamosan végzett kísérlet.

5. Az alumínium viselkedése savban és lúgban.  
 „Hogyan viselkedik az alumínium sósavban?  
 Nátronlúgban?” – Mindkettőben oldódik ...
- A tanulók önálló munkája.  
 Összehasonlítás.
- c) Az alumínium előfordulása:  
 Érce: a bauxit.  
 A bauxit összetétele: víztartalmú alumíniumoxid, vasoxid, szilícium vegyületek és egyéb szennyező anyagok ...
- Bemutató, szemléltetés.  
 Közlés.
- d) Az alumínium bázai lelőhelyei: Vértes, Bakony ...  
 – Gánt, Iszkaszentgyörgy, Eplény, Halimba, Nyírad és Baranya megyében Nagyarsány.
- Koncentráció a földrajzzal.  
 Szemléltetés a térképen.
5. Összefoglalás:  
 „Miben egyezik és miben különbözik az alumínium a vastól:  
 a) fizikai tulajdonságaiban?  
 b) kémiai tulajdonságaiban? ...”
- Beszélgető módszer.
6. Versenyfeladat:  
 „A” csoport:  
 Az  $Al_2O_3$  szerkezeti képletének leírása.  
 „B” csoport:  
 Az  $Al(OH)_3$  szerkezeti képletének megállapítása.
- A tanulók önálló munkája.
7. Házi feladat: tankönyv 150–152 oldal ...
- Az előzőekben röviden ismertetett tanítási óra részletes leírása és didaktikai, metodikai elemzése a Módszertani Közlemények 1974. évi 1. számában található meg [7].

#### *A cselekedtetés hatása a tanulók értelmi, gondolati tevékenységére*

A tanulói ténymegállapítások és az ezekre épülő következtetések lényegében az új fogalmak elsajátításának a folyamatát jelentik.

Ezek alapján a tanulók intellektuális aktivitására, gondolkodásuk színvonalára következtetni tudunk abból, hogy az egyes órákon milyen mértékben tudták maguk a tanulók felismerni a tényeket, meghatározni az összefüggéseket, törvényszerűségeket, illetve milyen mértékben volt szükség a nevelő irányítására és az ismeretek közlésére.

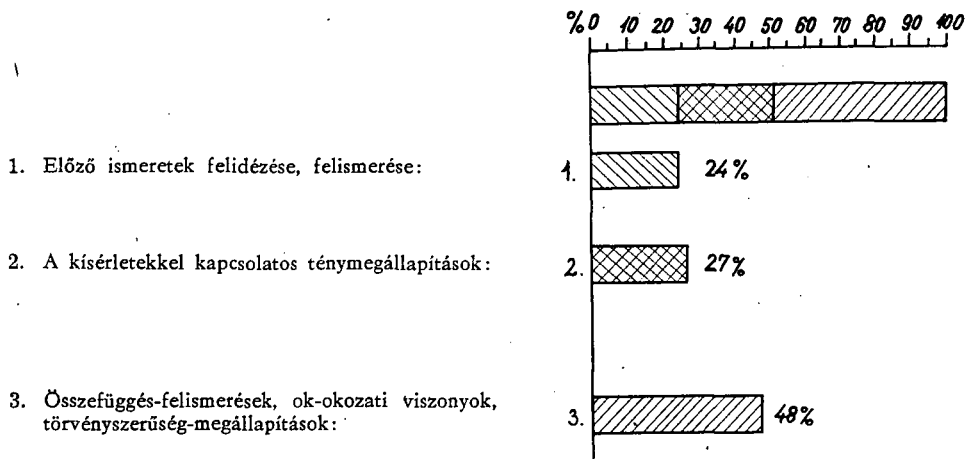
Ilyen szempontok alapján elemezve a tanítási órát, a tanulóknak az új anyag feldolgozása során történt helyes megállapításai a következő módon alakultak:

#### 1. táblázat

*A helyes válaszok, megnyilatkozások megoszlása*

Összesen:	37 helyes megállapítás	100%
1. Előző ismeretekre vonatkozóan	9 „ „	24%
2. A kísérletek alapján történt megállapítás	10 „ „	27%
3. A logikai viszonyok – szükségszerűség, ok-okozat – felismerése	18 „ „	48%

1. sz. grafikon  
A tanulók helyes egyéni válaszai, megállapításai



Az adatok vizsgálata alapján azonnal szembetűnik, hogy az új anyagnak a tanulók cselekedtetésével, tanulókísérletekkel történő feldolgozása viszonylag sok helyes megnyilatkozásra, 37 egyéni válaszra adott lehetőséget.

A tanulói válaszok elemzése azt mutatja, hogy a megállapításoknak mindössze 24%-a volt felidéző, reprodukáló jellegű.

Az egyéni megnyilatkozások 27%-a a kísérletekkel kapcsolatos tények megállapítására vonatkozott. Ezek a ténymegállapítások jelentették a kialakítandó új fogalmak lényeges jegyeinek a feltárását.

Feltűnően *jónak mondható* a közvetlen szemléletből kiinduló, az elvontabb logikai viszonyok – a jelenség-lényeg, az ok-okozat, a szükségszerűség stb. – felismerésén alapuló *tanulói következtetések száma*. A 18 ilyen jellegű tanulói megnyilatkozás a helyes tanulói válaszok 48%-át jelenti.

Az órán végeredményben a helyes tanulói megnyilatkozások 75%-a – a 27%-os tanulói ténymegállapítás és a 48%-os következtetés, összefüggés-megállapítás – kapcsolódott közvetlenül az új anyaghoz.

Az új anyag feldolgozása során a nevelőnek – az előző ismeretekre utaló, vagy tények megállapítását kívánó, illetve az összefüggések felismerésére vonatkozó kérdésein kívül – az egyes kísérletek technikai lebonyolításával és egyéb manuális és intellektuális műveletekkel kapcsolatosan mindössze 11 alkalommal kellett felvilágosítást, utasítást adnia.

Az új anyagra vonatkozóan az órán a pedagógus csak *3 alkalommal* közölt ismereteket a tanulókkal. A többi esetben a kísérletek megfigyelése, elemzése alapján, maguk a tanulók fogalmazták meg a tényeket, illetve az egyes összefüggéseket.

Az elemzés alapján megállapíthatjuk, hogy

a) a kísérletek közvetlen elvégzése, megfigyelése, elemzése nyomán az egész osztályra kiterjedő manuális és intellektuális tevékenység tette lehetővé, hogy az egyes fogalmak lényeges jegyeit, az oksági összefüggéseket lényegében maguk a tanulók állapítsák meg.

b) A *tanulókísérleti megoldás*, a növendékek széles körű és változatos cselekedtetése az órán serkentő hatással volt a tanulók öntevékeny gondolkodásának a kibontakozására.

### *A vizsgálat kiterjesztése további osztályokra és iskolákra*

Alapvető törvényszerűség: *egyetlen tényből általánosítani nem szabad.* Hiszen azonnal felvetődik a kérdés: *esetleg nem egyedi jelenségről van-e szó?*

Vajon, más osztályokban is hasonló-e a tanulókísérletek hatása a tanulók tevékenységére?

*Ezért szükségesnek éreztük a kísérletek, vizsgálatok kiterjesztését más iskolákra is.*

Főiskolai hallgatóink gyakorlati képzésében gyakorló iskolákon kívül más pécsi iskolák is részt vesznek. Ezek közül az iskolák közül választottunk ki olyan iskolákat, ahol kémiai szakos hallgatóink folytatnak tanítási gyakorlatot.

A hallgatóink egységes képzése érdekében a kémia tanítása ezekben az iskolákban egységes irányítás alapján történik.

Így, ha eltekintünk az egyes osztályok összetételének, tanulmányi eredményének eltérésétől – ami jelen esetben csak kismértékben különbözött egymástól –, valamint a különböző nevelők egyéniségét jellemző sajátosságoktól, *a kísérlet szempontjából döntő fontosságú tényezőknek* – a tanítási egység, az óra felépítése, az alkalmazott módszerek stb. – *azonosságát biztosítani lehetett.*

– A vizsgálatban érintett iskolákat a könnyebb jelölés érdekében 1., 2., 3. számmal jelöljük a továbbiakban.

### 2. sz. táblázat

*A tanulókísérleti órák eredménye a következőképpen alakult*

#### A) A kísérletekkel kapcsolatos ténymegállapítások száma:

			%-ban
1. sz. iskola:	8/a. oszt.	10 válasz	100 %
	8/b. oszt.	10 válasz	100 %
2. sz. iskola:	8/a. oszt.	9 válasz	90 %
3. sz. iskola:	8/a. oszt.	8 válasz	80 %

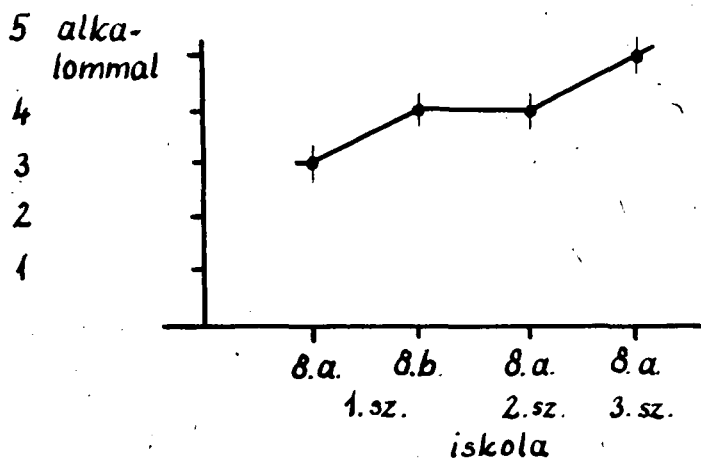
#### B) Összefüggés-felismerés, törvényszerűség-megállapítás:

1. sz. iskola:	8/a. oszt.	18 válasz	100 %
	8/b. oszt.	15 válasz	83,3%
2. sz. iskola:	8/a. oszt.	16 válasz	88,8%
3. sz. iskola:	8/a. oszt.	15 válasz	83,3%

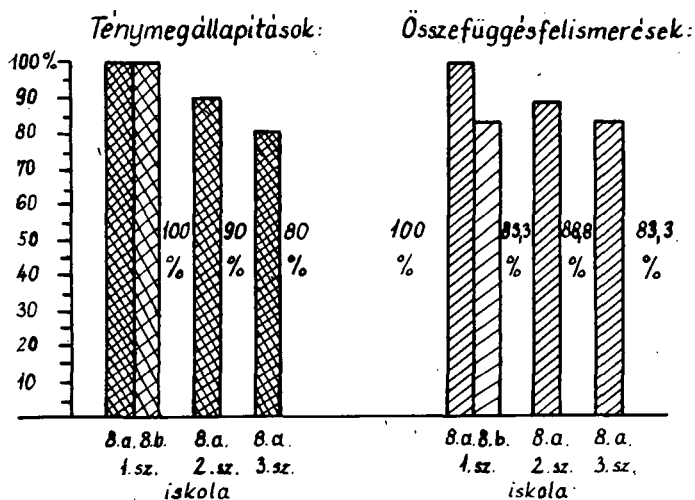
#### C) A tanári közlések alakulása:

1. sz. iskola:	8/a. oszt.	3 alkalommal
	8/b. oszt.	4 alkalommal
2. sz. iskola:	8/a. oszt.	4 alkalommal
3. sz. iskola:	8/a. oszt.	5 alkalommal

2. sz. grafikon  
A tanári közlések száma



3. sz. grafikon  
A 2. sz. táblázat adatainak összehasonlítása



A levonható következtetések:

1. A közvetlen szemléletre épülő tanulói ténymegállapítások száma az 1. sz. iskola osztályaiban egyenlő volt. Az 1. sz. iskola osztályai és a 3. sz. iskola 8/a. osztályának eredménye között 20%-os eltérés mutatkozik. Azonban a 80%-ot elérő, sőt három osztályban azt meghaladó mutatószám alapján indokoltnak tekinthető a megállapításunk, hogy

*a tanulókísérleti forma, a közvetlen szemléleti alap biztosítása, jó kiindulópontul szolgál az új fogalmak lényeges jegyeinek tanulók által történő önálló felismeréséhez.*

2. A tanulói ténymegállapítások és az összefüggés-felismerések, következtetések számát a nevelői közlések alakulásával összehasonlítva azonnal szembetűnik, hogy az ismeretek aktív, öntevékeny elsajátításában legmagasabb eredményt elért osztályban volt a legkisebb a nevelői közlések száma.

A 3. sz. iskola 8/a. osztályában pedig éppen fordított volt a helyzet.

A négy osztály közül ez az osztály érte el a legkisebb eredményt. Ugyanakkor ebben az osztályban volt a legnagyobb a nevelői közlések száma. A vizsgálat adatai szerint igazoltnak tekinthetjük, hogy

*a fordított arányossághoz hasonló függvényszerű összefüggés áll fenn a tanulói cselekedtetés alapján kibontakozó intellektuális aktivitás színvonal és a nevelő ismeretközlést igénylő tevékenységének mértéke között.*

3. A tapasztalati alapokból kiinduló, az elvontabb logikai viszonyok felismerésére épülő önálló tanulói megállapítások, következtetések számát vizsgálva láthatjuk, hogy a négy osztály legmagasabb és legkisebb eredménye között mindössze 16,7%-os eltérés mutatkozott.

A három különböző iskola négy osztályában, megközelítően egyenlő feltételek biztosítása mellett lefolytatott pedagógiai kísérlet eredményeinek nagyfokú megegyezése alapján már általánosabb érvennyel vonhatjuk le a megállapítást, hogy

*az új anyag menetébe beépített, a tanárral párbuzamosan végzett, illetve az önálló tanulói kísérletezések valóban serkentő hatással vannak a tanulói aktivitás és ezen keresztül az öntevékeny tanulói gondolkodás megvalósítására.*

#### *A mennyiségi-kvantitatív-összefüggések megállapítása*

A pedagógiai, metodikai vizsgálatunk alapján megállapíthattuk, hogy a tanulói cselekedtetésének, a tanulókísérletek széles körű alkalmazásának általánosan serkentő hatása van tanítványaink értelmi, gondolati tevékenységére.

A megállapításunk azonban csak minőségi, vagyis kvalitatív jellegű. Hiányzik még a mennyiségi kapcsolatok, a kvantitatív viszonyok feltárása. Vagyis meg kell még vizsgálni azt is, hogy az új anyag feldolgozásakor milyen mértékű a széles körű cselekedtetés, jelen vonatkozásunkban a frontális és az egyéni tanulói kísérletezés hatása a növendékek értelmi, gondolati tevékenységére?

A cselekedtetés hatását, legegyszerűbben úgy mérhetjük fel, ha összehasonlítjuk a tanulókísérleti órák eredményeit az olyan órák eredményeivel, amikor csak a tanár egyedül mutatja be az egyes kísérleteket.

Ilyen elgondolás alapján szerveztük meg a kiegészítő feltételvariálós jellegű pedagógiai kísérletünket, illetve vizsgálatunkat.

Ennek alapján „Az alumínium” c. tantervi anyagot az 1. sz. iskola 8/c., a 2. sz. iskola 8/b. és a 3. sz. iskola 8/b. osztályában azzal a módosítással tanították a nevelők, hogy az új anyag tárgyalása során csak a tanár mutatta be az egyes kísérleteket. A többi tényező változatlanul hagyása mellett variáns tényezőként tehát a tanulókísérleti megoldás szerepelt.

Így, ha a tanulókísérletek alkalmazása nélküli órák eredményeit összehasonlítjuk a tanulókísérleti órák megfelelő adataival, akkor a különbségek okát teljesen indokoltan a változó feltételben kereshetjük.

- Az új anyag feldolgozását tanulókísérletekre építő négy tanítás adatai közül a tanulókísérletek nélküli három tanítással való összehasonlításakor - viszonyítási apnak továbbra is az 1. számmal jelölt iskola 8/a. osztályának eredményeit használjuk fel. Mellette, mint jellemző értéket feltüntetjük a 4 tanulókísérleti óra átlag-eredményét is.

3. sz. táblázat

) A tanulói ténymegállapítások száma:

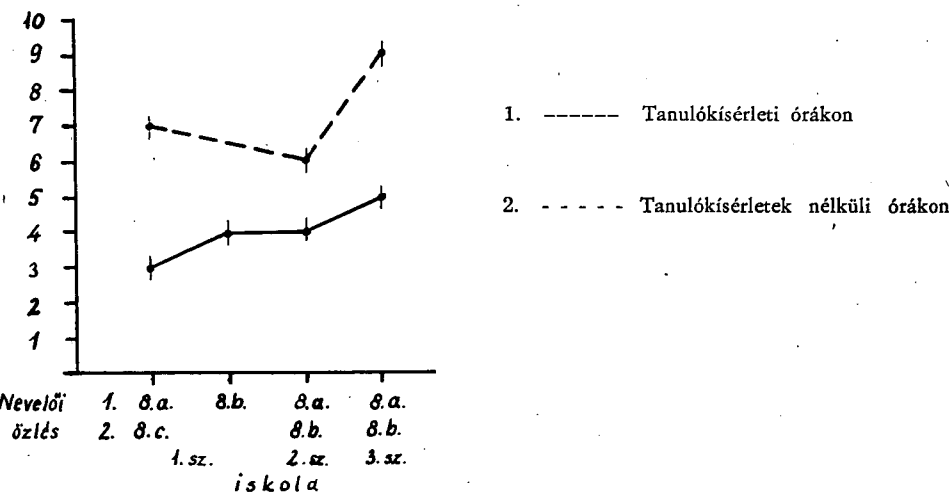
1. A tanulókísérleti órákon:			%-ban
1. sz. iskola:	8/a. oszt.	10 válasz	100 %
A 4 osztály átlaga		9,2 válasz	92,5%
2. Tanulókísérletek nélküli órákon:			
1. sz. iskola:	8/c. oszt.	7 válasz	70 %
2. sz. iskola:	8/b. oszt.	8 válasz	80 %
3. sz. iskola:	8/b. oszt.	6 válasz	60 %

) Összefüggés-jelismerés, törvényszerűség-megállapítás:

1. A tanulókísérleti órákon:			
1. sz. iskola:	8/a. oszt.	18 válasz	100 %
A 4 osztály átlaga		16 válasz	88,8%
2. Tanulókísérletek nélküli órákon:			
1. sz. iskola:	8/c. oszt.	13 válasz	72,2%
2. sz. iskola:	8/b. oszt.	14 válasz	77,7%
3. sz. iskola:	8/b. oszt.	12 válasz	66,6%

4. sz. grafikon

A tanári közlések alakulása

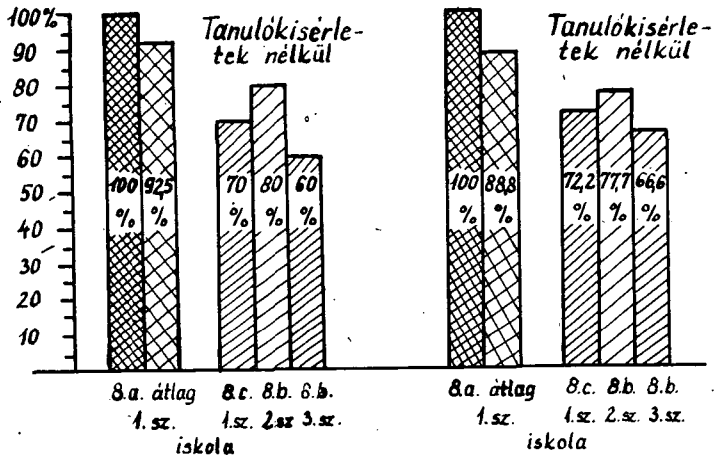


A 7 osztály eredményei alapján kísérletileg is igazoltnak tekinthetjük, hogy valóban fennáll a fordított arányossághoz hasonló összefüggés a tanulói cselekedetek mennyisége, minősége, valamint a tanári ismeretközlések alakulása között.

A 3. sz. táblázat adatainak összehasonlítása

A) Ténymegállapítások

B) Összefüggés-felismerések



Az adatok ábrázolása jól szemlélteti, hogy

a) azokon az órákon, amelyeken csak a tanár kísérletezett, komoly mértékben csökkent az öntevékeny tanulói ténymegállapítások és az összefüggés-felismerések száma.

b) A tanulókísérleti és a nem tanulókísérleti órák legjobb, illetve leggyengébb eredményei között 40% eltérést tapasztaltunk.

c) Ha az igen eltérő szélső értékeket figyelmen kívül hagyjuk és a valóságot jobban megközelítő adatokat, a 4 tanulókísérleti óra átlageredményeit hasonlítjuk össze a nem tanulókísérleti órák megfelelő adataival, akkor is nagy az eltérés a tanulókísérleti órák javára.

Tebát általános jelenséggé szemléltethető, hogy azokon az órákon, ahol hiányzott a tanulók manuális részvétele a konkrét tények megismerésében, ahol csak a tanári kísérletek képezték a szemléleti alapot, lényegesen kisebb mértékben vált lehetővé az ismeretek öntevékeny gondolkodással való elsajátítása a tanulók részéről.

A feltételvariálós pedagógiai vizsgálatunk eredményei és más tárgyakkal kapcsolatos megfigyeléseink alapján is megalapozottnak tekinthetjük, hogy:

a) A cselekedtetés, az új anyagnak tanulókísérletekkel való feldolgozása minimálisan is 10-15%-kal fokozza a tanulók értelmi, gondolati tevékenységét.

b) A jelenségek közvetlen észlelése nagymértékben segíti a világos és pontos fogalomalkotást, az összefüggések, az ok-okozati viszonyok öntevékeny gondolkodás útján való felismerését.

c) Tebát az új anyagnak a tanulók sokoldalú tevékenységével való feldolgozása nélkülözhetetlen feltétele az eredményes oktató-nevelő munkánknak.

A tanulókísérletek alkalmazása elleni vélemények

A cselekedtetés, a tanulókísérletek jelentőségét pedagógusaink nyilvánosan nem szokták kétségbe vonni. Sőt, sok esetben hangoztatják is ezek fontosságát. A közvetlen iskolai gyakorlatban azonban mégsem alkalmazzák a kívánt mértékben.



Vannak olyan nevelők is, akik arra hivatkoznak, hogy általában nincsenek meg a szükséges tárgyi feltételei a tanulókísérletek alkalmazásának. *Ez az indokolás nem fogadható el*, mert a tárgyi feltételek nevelői leleményességgel viszonylag könnyen biztosíthatók.

A pedagógusok más részének a véleménye az, hogy az új anyagnak frontális, vagy önálló tanulói kísérletezéssel való feldolgozása igen nagy időbeosztási nehézségeket okoz. Sokan arra hivatkoznak, hogy az ilyen jellegű órákon, a tanulókísérletek időigényessége miatt, nincs elegendő idő sem a számonkérésre, sem a tanítási anyag óra végi összefoglalására.

Ezzel kapcsolatban felvethetjük a kérdést: – vajon megalapozott-e ez az ellenvélemény?

A kérdésre úgy adhatunk választ, hogy összehasonlítjuk a tanulókísérleti órák és a tanulókísérletek nélküli órák időbeosztásának alakulását.

4. sz. táblázat

*Az 1. sz. iskola 8/a. osztályos kémia órájának időbeosztása*

Az óra időtartama:	45 perc	$\frac{\text{0/-ban}}{100\%}$
<b>I. Az óra bevezető része:</b>		
1. Rendtartó intézkedések, a tanuló kiselőadása	4 perc	8,8%
2. Számonkérés, osztályfoglalkoztatás	10 perc	22,2%
3. Célkitűzés		
<b>II. Az új anyag feldolgozása:</b>		
	20 perc	44,4%
<b>III. Az óra befejező része:</b>		
1. Összefoglalás	5 perc	11,1%
2. Versenyfeladat megoldása, értékelése	5 perc	11,1%
3. A házi feladat kijelölése	1 perc	2,2%

6. sz. grafikon

*Az óra időbeosztása*



Az adatok jól mutatják, hogy az új anyagnak tanulókísérletekkel való feldolgozására mindössze az óra 44,4%-át kellett felhasználni.

Az óra bevezető része, a számonkérés és a célkitűzés az óra 31%-át vette igénybe.

Az összefoglalásra, a versenyfeladat megoldására 24,4%-os arányban jutott idő.

Láthatjuk tehát, hogy az órán a tanulókísérleti megoldás nehézségeket nem okozott.

Az általánosabb érvényű megállapításhoz azonban még feltétlenül szükség van a többi tanítási óra időbeosztásának a megvizsgálására is.

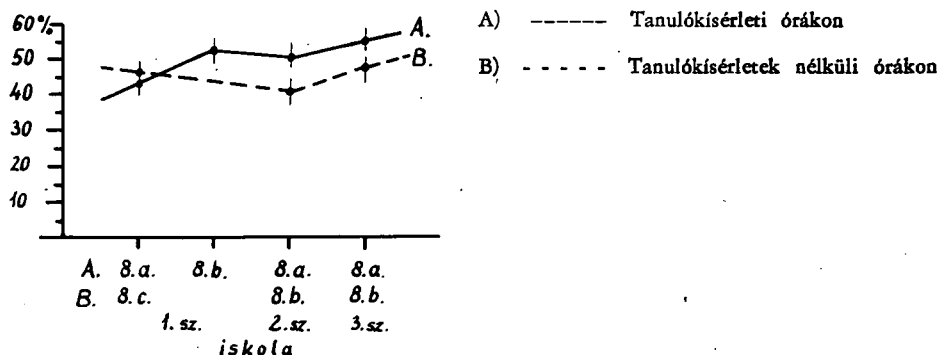
Mivel az oktatási folyamat egyes mozzanataira fordítható időt döntően befolyásolja az új anyag tanulókísérleti feldolgozásához szükséges idő mennyisége, ezért a továbbiakban ezeket az adatokat hasonlítjuk össze.

5. sz. táblázat

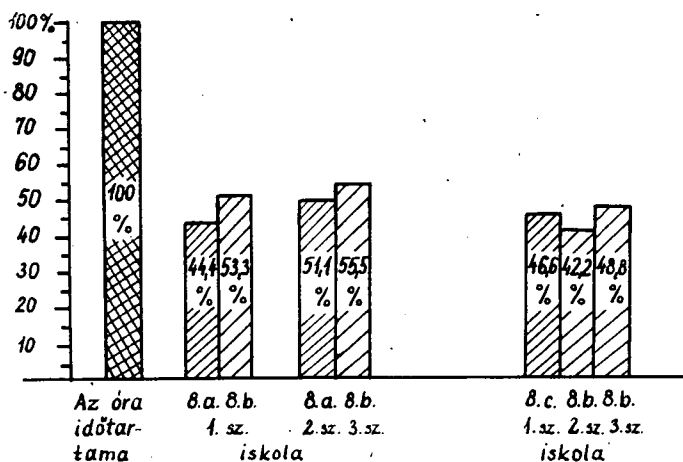
Az új anyag tárgyalására felhasznált idő

A) A tanulókísérleti órákon:			%-ban
Az óra időtartama:	45 perc		100%
Az új anyag feldolgozásának időtartama:			
1. sz. iskola: 8/a. oszt.	20 perc		44,4%
8/b. oszt.	24 perc		53,3%
2. sz. iskola: 8/a. oszt.	23 perc		51,5%
3. sz. iskola: 8/a. oszt.	25 perc		55,5%
B) A tanulókísérletek nélküli órákon			%-ban
Az óra időtartama:	45 perc		100%
Az új anyag feldolgozásának időtartama:			
1. sz. iskola: 8/c. oszt.	21 perc		46,6%
2. sz. iskola: 8/b. oszt.	19 perc		42,2%
3. sz. iskola: 8/b. oszt.	22 perc		48,8%

7. sz. grafikon



A megfigyelt tanítási órákon az új anyag tárgyalására fordított idő alakulását jól szemlélteti a következő grafikon:



Az előzőekben ismertetett adatok alapján igazoltnak tekinthetjük, hogy

a) az új anyagnak tanulókísérletekkel való feldolgozásához valóban több időre van szükség, mint az olyan órákon, amelyeken csak a tanár mutatja be a szükséges kísérleteket.

b) A tanulókísérletek alkalmazásával, illetve azok nélkül megtartott órák időbeosztásbeli eltérése nem jelentős, hiszen a vizsgálatunk adatai szerinti szélső értékek között is csak 13,3%-os eltérést tapasztaltunk.

Hasonló eredményeket kaptunk más baranyai iskolákban végzett megfigyeléseink során is.

c) Mindezek alapján nem fogadhatjuk el az olyan véleményeket, hogy az új anyag tanulókísérletekkel történő feldolgozása igen nagy időbeosztási nehézségeket okoz a pedagógusok számára, és ezek a nehézségek a megfelelő idő hiányában akadályozzák a többi didaktikai feladat magas szintű megvalósítását.

#### A vizsgálat alapján levonható általánosítások

1. A feltételvariáló pedagógiai vizsgálatunk és más megfigyeléseink is azt mutatják, hogy különösen a természettudományos tárgyak oktatásában van nagy jelentősége a cselekedtetés tanulókísérletekkel történő megvalósításának.

Ugyanis a különböző fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi stb. jelenségek megismertetéséhez a fogalmak helyes kialakításához szinte elengedhetetlenül szükség van a valóságon keresztül történő megközelítésre.

Ha csak lehetséges előbb a valóságban – a természetben, a termelésben, a mindennapi életben – figyeltessek meg a jelenségeket, illetve a különböző kísérletek bemutatásával, és azok elvégzésében való tanulói közreműködéssel teremtsük meg az alapokat az oksági összefüggések, törvényszerűségek felismeréséhez.

2. A fokozatosság és a körülmények figyelembevételével tehát már az új anyag tárgyalása során is biztosítanunk kell a lehetőségeket a tanulóknak arra, hogy a tanárral párhuzamosan az egyszerűbb kísérleteket maguk is elvégezhessék.

A tanulókísérleti eljárás széles körű megvalósításával nemcsak a manuális készségek fejlesztését segíthetjük elő, hanem kiemelhetjük a tanulókat a megfigyelő szerepből és ezáltal lehetővé tesszük számukra az ismeretek öntevékeny módon, alkotó jelleggel történő elsajátítását.

3. A kísérletezésen alapuló tanítási módszer igen alkalmas a növendékek értelmi erőinek fejlesztésére, mert lehetővé teszi, hogy a kémiai anyagokat, a fizikai, a ké-

miai, biológiai stb. jelenségeket a változás folyamatában, az összefüggések és a különbözőségek viszonylatában vizsgálhassák a tanulók.

Ugyanis elsősorban a kísérletekkel biztosíthatjuk azt a tapasztalati tényanyagot, amely a jelenségek dialektikus értelmezéséhez, az ok-okozati viszonyok felismeréséhez, a törvényszerűségek megállapításához és az ismeretek gyakorlati felhasználásához szükséges.

4. A különböző kísérletek bemutatása, illetve elvégzése önmagában még nem teszi lehetővé, hogy a tanulók helyes ismereteket sajátítsanak el.

A fizika, a kémia – de a többi természettudományos tantárgy – tanításában is különösen fontos a pedagógus irányító szerepe.

Az egyes kísérletek során nagyon kell ügyelni arra, hogy a tanulók figyelmét mindig a jelenség, vagy a tulajdonság *lényegére*, a legjellemzőbb tulajdonságokra, a legfontosabb összefüggésekre összpontosítsuk.

Ne felejtjük el, *a bonyolult berendezések használata, a mellékes jelenségek részletes megfigyeltetése, magyarázata, nem segíti, hanem gátolja a helyes fogalomalkotást.*

A különböző kísérletek megfigyelése során a tanulók gyakran csak a kezdeti és a végső állapotokat, illetve csak a kiindulási anyagokat és a végtermékeket tudják észlelni. A közben lejátszódó folyamatok megismeréséhez, az értelmi-logikai eszközökön kívül, szükség van a képzeletre is. – *Például: a kémiai átalakulások megértését megkönnyíthetjük, ha elképzeltetjük az atomok mozgását, kapcsolódását.*

A tanulói képzelet működését segíthetjük elő például: a gyurmából készített atommodellek, vagy a mágneses applikációs tábla alkalmazásával is.

A kémiai átalakulásban részt vevő és a keletkezett új vegyületek molekula-modellejeinek összeállítása könnyebbé teszi a kémiai folyamatok lényegének a felismerését. A modellek alapján a tanulók le tudják rajzolni a keletkezett új vegyületek szerkezeti képletét és ezek segítségével már önállóan meg tudják szerkeszteni a kémiai folyamatok egyenleteit is.

5. Amikor hangsúlyozzuk a *cselekedtetés, a tanulókísérleti megoldás* fontosságát az új anyag feldolgozásában, egyúttal szeretnénk rámutatni arra is, hogy *nem szabad mereven értelmezni a cselekedtetés követelményét.*

Valamennyi tanítási egység ilyen módon való feldolgozása semmi esetre sem lehet a célunk. Minden anyagot nem is tudnánk ilyen módon tanítani, hiszen gyakori az olyan eset, amikor a kísérlet veszélyessége, vagy bonyolultsága miatt egyenesen tilos a tanuló bekapcsolása a kísérletek elvégzésébe.

*Ugyanakkor nyomtatékosan kiemeljük, hogy ahol erre mód és lehetőség nyílik, feltétlenül használjuk fel a tanulókísérletek serkentő hatását az iskolai oktató-nevelő munkánkban.*

## IRODALOM

- [1] Kelemen László: A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi Szemle. 21. évf. 1966. március. 3. sz.
- [2] Kelemen László: A 10–14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó. Bp. 1963.
- [3] Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Bp. 1963.
- [4] Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó. Bp. 1969.
- [5] Pálvölgyi Jenő: Tapasztalatok a 7. osztályos kémiatanítás tanulókísérleti bemutató óráiról. Kémia tanítása. 1966. 3. sz.
- [6] Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó. Bp. 1962.
- [7] Zukovits Imre: A sokoldalú és változatos tanulói tevékenység megvalósítása a tanítási órákon. Módszertani Közlemények. 1974. 14. évf. 1. sz.
- [8] Zukovits Imre: A természettudományos tárgyak oktatásának néhány didaktikai és metodikai problémája. Módszertani Kiadványok. 9. sz. Pécsi Tanárképző Főiskola. 1966.

## Kötött és szabad beszéd az orosz nyelvi gyakorló órákon

A tananyagcsökkentés kapcsán a gyakorlásra fordítandó idő megnövekedése és céltudatos felhasználásának igénye a címben jelzett két gyakorlási módot – több más mellett – jelentős szerephez juttatja. A beszélni tudásra tanítás követelménye ugyanis változatlan maradt, a feltételei azonban kedvezően változtak a beszédképesség fejlesztésének a javára.

A „kötött” és „szabad” beszédről az idegennyelv-oktatás gyakorlatában nem az irodalomelméleti írott vers és próza jut eszünkbe. Sokkal inkább olyan nyelvi tevékenységre gondolunk, amely nap mint nap élőszóban hangzik el az idegennyelvi órákon.

A kötött beszéd alatt jobbra azt lehet érteni, amikor a tanulókkal valamely tankönyvileg adott témáról gyakorló, esetleg számonkérő cézzal beszélgetést folytatunk olyan nyelvi mélységig, amelyet a tankönyvben a téma kifejezésére megadott szókincs és nyelvtan lehetővé tesz. A kötöttség tehát mind tematikailag, mind nyelvileg jelen van.

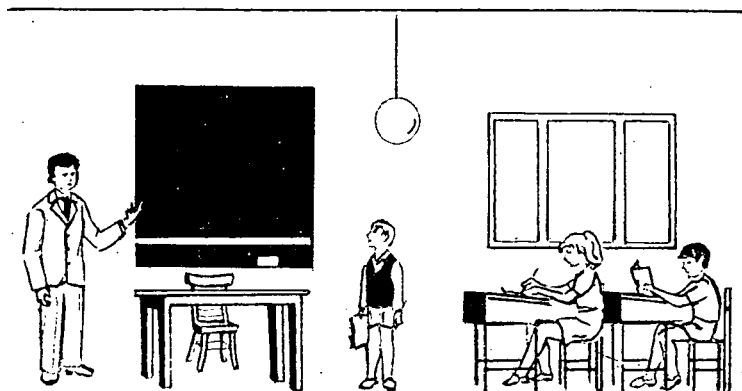
A szabad beszélgetés alatt viszont olyan nyelvgyakorló tevékenység érthető, amely – elszakadva a tankönyvi leckék kötött szövegeitől – csupán szabadabb, azonban távolról sem olyan szabad jellegű, mint az anyanyelvi beszéd. Szabadabb mi-voltának kibontása nemcsak tankönyvi indítékú, hanem a tanulók korábban megszerzett, begyakorolt és a készségek felé közelítő idegennyelv-ismeretére építve a szaktanár inspirációjából is ered.

A tankönyvi kötöttségű beszéd „szabad” beszéddé való feloldása új ismeretek közbeiktatása nélkül két úton lehetséges. Egyfelől a tankönyvi témákat úgy bontjuk nyelvileg szélesebbre, hogy a tanulók meglevő és a témába illő lexikai és nyelvtani ismereteit célszerűen mozgósítjuk. Ez a nyelvi kötöttség oldásának eljárása. Másfelől újabb beszédtemákat alakítunk ki a meglevő nyelvi ismereteikre alapozva. Ez pedig a tematikai kötöttség oldásának eljárása. Mindkét kötöttségnek az egyidejű feloldása azonban már nem tekinthető gyakorlásnak. Az sokkal inkább új ismeretnyújtás, mert új lexikai egységek és (vagy) nyelvtani formulák megtanítása nélkül nem végezhető el.

A gyakorló, készségkondicionáló szabad beszélgetésekre annál kedvezőbbek a lehetőségek, minél magasabb szinten áll a tanulók idegennyelv-ismerete, és fordítva is igaz, de ez esetben lényegesen nehezebb annak a kialakítása. Nézzünk meg most a „nehezebben” megoldható (5. osztályos) kategóriából egy-egy példát. Hasznos, ha képeket is alkalmazunk. A képek nemcsak az anyanyelv kikapcsolását, az egy nyelvűség könnyebb megteremtését segítik, hanem szemléletességükkel irányítják is a beszélgetést, mintegy „szájbaadva” a gondolatokat a kérdésekre elvárt feleletekhez. Az ötödikes, hatodikos gyerekek nagyon igénylik ezt. Éppen ezért az applikációs képekből összeállított szituációk hiteles, rajzos másolataink mutatjuk be az eljárás lényegét.

## A nyelvi kötöttség oldása

Az ötödikes orosz nyelvkönyvben az iskola, az osztály, az orosz óra alkotja a legterjedelmesebb beszédanyagot. Ötször tér vissza hozzá – a szóbeli szakasz 6., 9. és 13., valamint a komplex szakasz 9. és 12. leckéjében – mindannyiszor bővítve a nyelvi kört. A szabadabb beszélgetéshez ebben a témában a komplex szakasz 9. leckéjének a begyakorlása után kezdhetünk hozzá. Az applikációs képekből kialakítjuk az alábbi szituációt, miközben kérdésekkel vezetjük a frontális beszélgetést.



Sto na kartyinke? (klassz)  
 Gye klassz? (v skole)  
 Sto v klassze? (doszka, sztol, sztul i t. d.)  
 Kto v klassze? (ucsityelj, ucsenyica i ucsenyik)  
 Ucsityelj – tovariscs Nagy? (da)  
 Kakoj on ucsityelj? (russzkovo jazika)  
 Kakoj urok v klassze? (russzkovo jazika)  
 Ucsityelj sztoit i szprasivaet? (da)  
 Sto on szprasivaet? (kto otszutsztvuet)  
 Kak on szprasivaet? (po-russzki)  
 Kto otvecsaet? (gyezsurnij)  
 A kak otvecsaet gyezurnij? (tozse po-russzki)  
 I sto on otvecsaet? (otszutsztvuet Janos)  
 Eva otszutsztvuet? (nyet)  
 Sto ona gyelaet? (szigyt i piset)

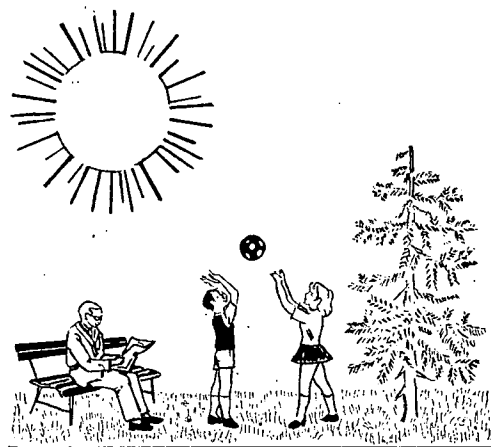
Ona piset po-vengerszki? (nyet, po-russzki)  
 I kak ona piset po-russzki? (horoso)  
 Eva horosaja ucsenyica? (da)  
 Jura sztoit ilji szigyt? (szigyt)  
 A sto on gyelaet? (csitaet)  
 On csitaet po-vengerszki? (nyet, po-russzki)  
 Kak in csitaet po-russzki? (tozse horoso)  
 A Janos kakoj ucsenyik? (tozse horosij)  
 Potom ucsityelj objasznyaet? (da)  
 O csom on objasznyaet? (ob SZSZSZR)  
 A sto gylajut gyetyi? (szlusajut evo)  
 Potom onyi razgovarivajut? (da)  
 Onyi razgovarivajut o skole? (nyet, ob SZSZSZR)  
 Kak igyot urok? (horoso)  
 Kakoj urok igyot horoso? (russzkovo jazika)

Amikor végigvezettük a gyerekeket a beszélgetésen, maguk is belátják, milyen sokat tudnak, ha egy csomóba gyűjtik azt, amit a témával kapcsolatban a tanórán megtanultak. Egy részük azonban nehezen tudja összefüggően visszaadni ezt a számukra tetemes anyagot. Hogy segítsünk nekik, több óra elején újra és újra kirakjuk az osztályt az applikációs képekből és 5–10 perces szabad beszélgetések keretében gyakoroljuk, automatizálják, készségükké törekszünk fejleszteni a válaszolni tudás mellett úgy is, hogy kérdezni tudjanak, és úgy is, hogy minél többet tudjanak összefüggően elbeszélni róla.

### A tematikai kötöttség oldása

A tankönyv másik, a gyerekeket nagyon érdeklő témaköre a játék, a labdázás. Ennek szókincse viszonylag kicsi, talán éppen ezért alkalmas, hogy a témát szituációiban és gondolati körében is bővíthessük, variáljuk. Ehhez a tankönyv két konkrét lehetőséget is ad: a szóbeli szakaszban a park, a komplex szakaszban az iskolaudvar keretében, amihez az utca, mint szintén mozgástér, gondolatilag könnyen hozzákapcsolható, s talán még arra is jó, hogy indirekt nevelési hatást érijünk el. Ismét az applikációs képekhez fordulunk szemléletességért, és kirakjuk előbb a park, majd átrendezéssel az iskolaudvar, végül képkiegészítéssel az utca szituációját, közben kérdezzünk, frontálisan beszélgetünk az osztállyal.

Sto na kartyinke? (park)  
Sto v parke? (jolka i szkamejka)  
Kto v parke? (gyeduska, Eva i Jura)  
Sto gylaet gyeduska? (szigyt i csitaet)  
Vo sto igraet Eva? (v mjacs)  
A sto gylaet Jura? (tozse igraet v mjacs)  
Kak onyi igrajut? (veszelo)



Sto na kartyinke? (dvor)  
Sto vo dvore? (skola, jolka i szkamejka)  
Kto vo dvore? (ucsityelj, ucsityeljnyica, gyevocski i maljcsiki)  
Sto tyeperj v skole? (peremena)  
Sto gylajut gyevocski? (igrajut s mjacs)  
A sto gylaet ucsutyelj? (szmotrit, kak igrajut gyevocski)  
Vo sto igrajut maljcsiki? (v futbol)  
A sto gelaet ucsityeljnyica? (szmotrit, kak igrajut maljcsiki)  
Kak igrajut gyetyi vo dvore (ocseny veszelo)





Sto na kartyinke? (ulica)  
 Kakie doma na ulice? (viszokie doma, skola i magazin)  
 Sto hogyit po ulice? (tramvaj i avtobusz)  
 Kto sztoit na ulice? (gyevocski i maljcsiki)  
 Gyevocski igrajut v mjacs? (nyet)  
 A maljcsiki igrajut v futbol?o(nyet)  
 Pocsemu gyetyi nye igrajut na ulice? (potomu, sto tam hogyjat avtobuszi i tramvai)  
 Sto onyi gylajut na ulice? (sztojat ilji gulajut i razgozarivajut)  
 Na ulice mozsno igraty v mjacs i futbol? (nyet)  
 A ggye mozsno igraty v mjacs i futbol? (vo dvore i parke)

Ezek kis terjedelmű, rövid idejű beszélgetések, és sok bennük az azonos, ismétlődő nyelvi elem, amelyeknek a különböző témákba, az eltérő szituációkba történő áthelyezései a többoldalú, változatos alkalmazás lehetőségét mutatják meg a gyerekeknek, afféle „szabad” nyelvi használatot adva birtokukba. Ezek nagyon tetszenek nekik, nemcsak, mert a színes applikációs képek jól mutatnak a táblán, hanem, mert ezeknek a rövid gyakorlatoknak (nyelvi miniatűröknek) az elbeszélését a leggyengébb tanulók is könnyen elsajátítják, különösen, ha a képeket is a kezükbe adjuk, és ők maguk rakhatják ki a szituációkat, miközben büszkén mondják oroszul, hogy mikor mi van a táblán és ki mit csinál. S mi sem viheti jobban előre a gyerekek munkáját, mint az, ha kedvvel csinálják, amit tesznek.



DR. VUICS TIBOR  
 Pécs, Tanárképző Főiskola

## A nevelési feladat értelmezési és tervezési hibái az általános iskolai földrajztanításban

A földrajztanításban, más szaktárgyak oktatásához hasonlóan (2. 3. és 5.) komoly problémát jelent a nevelési feladat értelmezése és tervezése. Egyrészt e területről kevés szakirodalom áll rendelkezésre, másrészt amennyire természetesnek látszik, hogy a földrajzóra anyagát, mint oktatási egységet meg kell tervezni, annyira „ösztönös” a nevelési feladat kijelölése és egyoldalú az értelmezése. A Tanterv és utasítás (354–366. oldal) komoly segítséget jelenthet az egyes anyagrészekhez kapcsolódó nevelési lehetőségek kihasználásában, a feladatok konkrét megjelölése és értelmezése szaktanári feladat marad.

A földrajztanításban a nevelési feladatok, célkitűzések tervezése és értelmezése során a következő típushibák jelentkeznek.

- (1) Egyik tanárjelöltünk az Utazás a „Magyar tengeren” c. olvasmány tárgyalása alkalmával az általános iskola 5. osztályában nevelési feladatot a következőképpen jelölte meg: „logikus gondolkodásra nevelés”. „Dialektikus gondolkodásra és hazaszeretetre nevelés.” Mint ahogy várható volt, a feladat kijelölés túlságosan általános jellege miatt a jelölt nem tudta kihasználni a témában rejlő gazdag nevelési lehetőséget. A logikus gondolkodásra nevelés a szaktárgyi órákon „permanensen” folyik, tehát a feladatmegjelölés így nem konkrét.



A hazaszeretetre nevelés területe is meglehetősen nagy, a célkitűzés megfogalmazás általános, így formális jellegű.

Az első típushiba tehát a *nevelési feladat túlságosan tág megjelölése és értelmezése* [1].

Milyen konkrét nevelési feladatot tűzhetett volna ki a tanár?

1. Érzékeltesük, mit jelent a Balaton népgazdaságunknak! (Nemzeti értékeink megbécsülésére nevelés.)

2. Mutassuk be folyamatában a Balaton és a Kis-Balaton kialakulását és az egyes tényezők (csapadék, folyók, növényzet stb.) szerepét ebben a folyamatban! (Dialektikus gondolkodásra nevelés, ezen belül a mennyiségi-minőségi változások alapelemeinek életkori szintű bemutatása.)

(2) Az egyik óratervezetben a következő nevelési feladat szerepelt:

Tanítás anyaga: Ázsia éghajlata, vízrajza és természetes növénytakarója.

Nevelési feladat: Világnézeti nevelés; ok és okozati összefüggések megláttatása (éghajlat-növényzet, éghajlat és vízrajz).

Oktatási feladat: Ázsia éghajlatának jellemzői, hatása a természetes növényzetre és a vízrajzra. Új fogalmak: monszunéghajlat, monszunerdő, trópusi őserdő.

Az óratervezet bevezető részében a tanár nevelési feladatként a világnézeti nevelést jelölte meg, anélkül, hogy konkrétan meghatározta volna: a megjelölt nevelési területen melyik részfeladatot kívánja megvalósítani. Az ok és okozati összefüggések keresése a szocialista iskolában *szaktárgyi alapkövetelmény és nem direkt nevelési feladat*. Ha ez nem így lenne, minden óra nevelési feladatát szaktárgyra való tekintet nélkül, ugyanezzel a célkitűzéssel meg lehetne oldani, hiszen a matematika, fizika és kémia szaktárgyi órákon, de más társadalomtudományi tárgyakon belül is az *oktatás során ok és okozati összefüggéseket állapítanak meg*.

Az éghajlat és a növényzet, az éghajlat és a vízrajz közötti kapcsolat értékelése pedig *főként oktatási feladat*.

Egy-két nevelési feladat javaslat a témához:

A „Monszunváltás idején” című apróbetűs befejező rész, amely tájfun hatásait tárgyalja, újabb nevelési lehetőséget rejt magában. Például:

Mutassuk be, milyen hatást gyakorolnak a természeti katasztrófák a környezetben élő népek életkörülményeire és fejlődésére!

Mindkét nevelési feladatot a „Más népekkel való szolidaritásra, együttérzésre és segítőkészségre nevelés” címen fogalmazhatjuk meg.

Ismét egy újabb tervezetrészletet mutatunk be.

(3) Tanítás anyaga: Ázsia lakossága és felosztása.

Nevelési feladat: Világnézeti nevelés, ok és okozati összefüggések meglátására nevelés (domborzat-lakosság). Nemzetköziségre nevelés.

Oktatási feladat: Emberfajták bemutatása. Ázsia felfedezése, meghódítása. Szocialista és tőkésországok.

A 2. és a 3. tervezetrészlet egyaránt mutatja, hogy *a tanár nem látta az alapvető különbséget az oktatási és a nevelési feladat között, mert az egyszerű logikai kapcsolatokat, amelyek a nevelési feladat során szerepelnek, direkt nevelési célkitűzésként tünteti fel*. Ez az eset a nevelési feladat tervezésének második típushibája [2].

Néhány lehetőség a nevelési feladat reális megjelölésére:

1. Mutassunk rá az összehasonlítás során arra, hogy az egyes ázsiai országok magas népsűrűsége és a gazdasági élet fejletlensége milyen következményekkel jár a térség népeinek életkörülményeire! Mi volt az oka az elmaradottságnak? (Más népekkel való együttérzésre és segítőkészségre nevelés.)

2. Mutassuk be konkrét példákon, hogy a szocialista országok mely esetekben és milyen eredménnyel támogatták, illetve támogatják Ázsia népeinek felszabadító harcait! (Az imperializmus ellen küzdő népek felszabadító harcainak megbecsülésére és az említett népekkel való együttérzésre nevelés.)

Egy másik tervezet bevezető részében olvastuk:

(4) Tanítás anyaga: A dolgozó nép élete: az ipar (Magyarország, Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia, Ausztria). Év végi ismétlő-rendszerező óra.

Nevelési feladat: Hazaszeretetre és a proletár internacionalizmusra nevelés.

Oktatási feladat: Az ember munkájának szerepe. A szocialista és tőkésországok közötti fontosabb különbségek. Az egyes országok iparának jellemzői.

Ezúttal tekintsünk el attól a tényről, hogy a tanár a részfeladatokat nem fejt ki, és hogy egyéb nevelési feladatmegjelölés alkalmasabb, meggyőzőbb lenne a téma feldolgozására. A nevelési feladat célkitűzése jó, de értelmezése csak az óravezetés során lesz majd világos. Ebben az esetben az oktatási-nevelési feladat nem választható el mereven egymástól, mert *tematikailag a két feladat lényegében egybeesik*. Ha a tanár úgy értelmezi a nevezett oktatási feladatot, hogy annak megvalósítása a tankönyvi anyag alapján a nevelési feladat teljesítését is jelenti, akkor nem látja a két feladat megvalósítása között a *módszertani különbséget*. Az anyag „megtanítása”, „átismétlése” még nem jelenti a nevelési feladat teljesítését: ha a tanulót nem sikerült érzelmileg „megfogni”, akkor a tanár a legjobb esetben is csak az oktatási feladatot valósította meg. A megvalósítás hatékonyságát a következő tanórán, szóbeli vagy írásbeli ellenőrzéssel, lemérhetjük. A *két különböző jellegű feladat tematikai átfedése* tehát nem teszi feleslegessé, hogy érzelmi ráhatással más oldalról is megközelítsük a kérdést. *Ennek elmulasztása szintén tipushiba* [3].

A következőkben olyan eseteket látunk, ahol a tanár, feltehetően csak hosszú töprengés után talált direkt nevelési feladatot.

(5) Tanítási anyag: Magyarország megyéinek térképe.

Nevelési feladat: Összefüggések megláttatása a valóság és a térkép között.

Oktatási feladat: Magyarország határa, megyéinek ismertetése. Megyeszékhely, főváros, települések fajtái, közlekedési utak.

Az „összefüggések” megláttatásáról már szoltunk. A feladatmegjelölésből érezzük, hogy a tanár „jobb híján” találta ki az említett nevelési feladatot.

Mit tegyen a tanár, ha úgy érzi: bármilyen nevelési feladatmegjelölés erőltetett? Logikusnak látszik a válasz: *ne tűzzön ki direkt nevelési feladatot*. Ez nem jelenti, hogy a nevezett órán „nem folyik nevelés”, hiszen kínálkoznak az órán spontán nevelési lehetőségek is. Másrészt a nevelés eredményességét a direkt nevelési feladatok megvalósítása, csak mint a nevelési tényezők egyik eleme befolyásolja. Az egyes szaktárgyak oktatói, nevezetesen a matematika és a fizikatanárok nem jelölhetnek meg minden órán direkt nevelési feladatot, sőt általában a tanórák kisebb hányadában van erre lehetőségük. A szöveges feladatok témájának ürügyén régebben jelöltek meg nevelési feladatot, de ez *erőltetett volt* és a feladat *esetleges, véletlenszerű külső tényezőkhöz kapcsolódott* (pl. a traktorok, amelyek egy földterületet meghatározott idő alatt szántanak fel).

A földrajzórák nevelési feladatainak megtervezése a szaktárgy jellege miatt könnyebb, mint az említett esetekben, mégis lehetnek tanítási egységek, amelyek tanítása során célszerű eltekinteni a direkt nevelési feladatok megjelölésétől. Ilyenek elsősorban az *alapozó-ismeretadó* és a *témakör-bevezető* órák. Például az 5. osztályban „Magyarország megyéinek térképe”, „Tájékozódjunk a térképen!”, a 6. osztályban „Európa áttekintése”, a 7. osztályban „Ázsia fekvése, határai...”, a 8. osztályban „A Föld tengely körüli forgása” c. témák esetében nem feltétlenül szükséges a direkt ne-

velés célkitűzés megjelölése. *Erőltetett, spekulatív nevelési feladat kitűzése gyakori biba* [4].

- (6) Egy tanári óravázlatban az 5. osztályban év végi összefoglaló-rendszerező órán a „Magyarország, Csehszlovákia, Jugoszlávia és Ausztria” témakörben „A mezőgazdaság, a kereskedelem és a közlekedés” c. anyagrész tárgyalásához a következő nevelési feladat szerepelt: „különbségek és hasonlóságok dialektikus meglátatása, összefüggések keresése, logikus gondolkodásra nevelés.”

Itt a tanár olyan nevelési feladatot tűzött ki, amely túlmegy az 5. osztályosok életkori sajátosságain. A tanulók 5. osztályban tanulnak először földrajzot és általában jelentős különbségek mutatkoznak a magukkal hozott „Környezetismeret” tudásában. A Tanterv és utasítás! (363. oldal, 12–13. sor) a 7. és a 8. osztályban tekinti követelménynek, hogy „észrevegyék a legegyszerűbb földrajzi összefüggéseket, tudjanak a térkép jeleiből következtetni”. Ez persze nem jelenti, hogy az 5. osztályban le kell mondani a későbbi célkitűzés alapelemeinek megvalósításáról.

Csakhogy a nevelési feladatban vázolt célkitűzés *ezen az életkori szinten és ebben az értelmegésben – irreális*. A „különbségek” és „hasonlóságok” dialektikus meglátatása középiskolai földrajzoktatásunk nem könnyű nevelési célkitűzése, sőt még a tanárképzés során is komoly erőfeszítést kell tenni ennek a feladatnak a megvalósításáért. Tágabb értelemben azonban nemcsak a maximalista nevelési feladatok *irrealisak*, hanem a minimalista, az osztály tudás- és neveltségi szintjét figyelmen kívül hagyó, semmitmondó nevelési célkitűzések is [5].

Végül meg kell említeni azokat az eseteket, amikor a tanári *óravázlatból rendszeresen hiányzik a direkt nevelési feladat megjelölése*, így az óravezetés során a tanár nem is törekszik a nevelési lehetőség kihasználásra.

Melyek a forrásai az említett hibáknak?

1. Főleg a kezdő tanároknak jelent nehézséget a *marxizmus-leninizmus és a neveléstudomány elméletének gyakorlati alkalmazása*. A nehézség a nevelési feladat tervezésében és megvalósításban mutatkozik meg: a feladatkielölés így sokszor formális, frázisszerű illetve irreális.

2. A *politikai nevelés* területén feltétlenül szükséges, hogy a szaktanár figyelemmel kísérje az időszzerű bel- és külpolitikai eseményeket, mert így tud a *tanulók személyes élményanyagára támaszkodni*. Mindez megkönnyíti a feladatkielölést, de annak megvalósítását is eredményesebbé teszi. Pl. a 3. példa esetén, az elmondottak figyelembevételével realisabb nevelési célt lehetett volna kitűzni:

3. Módszertanilag nemcsak az *óra oktatási anyagát kell jól megtervezni, hanem a nevelési feladat megoldását is*, mert a helytelen feladatkielölést nem követheti eredményes megvalósítás.

## IRODALOM

- [1] Dobcsányi Ferenc: A fizikai munkára nevelés lehetőségei az úttörőmozgalomban. Módszertani Közlemények. 1961. 2. 67.
- [2] Glózik József: Nevelési lehetőségek a testnevelő óra bevezető részében. Módszertani Közlemények. 1964. 4. 246.
- [3] Jóna Zoltán: A csontváz tanításának nevelési vonatkozásai. Módszertani Közlemények. 1961. 1. 50.
- [4] Körtvélyessy Lászlóné: A munkára nevelést szolgáló tevékenységi formák megvalósítása a Ca és a  $\text{Ca}(\text{OH})_2$  tárgyalásakor. Módszertani Közlemények 1963. 5. 387.
- [5] Szörényi József: Tapasztalatok az érzelmi nevelés területéről. Módszertani Közlemények. 1967. 4. 241.
- [6] Tanterv és utasítás az általános iskolák részére.
- [7] Varga L.–Ballai Antalné: „Afrika lakossága” az általános iskola VII. osztályában. Módszertani Közlemények. 1968. 2. 115.

# ÚJ MATEMATIKAI NEVELÉS

## A tantervi tervezet az 1. osztályban

Az általános iskolai matematikai *tantervi tervezet* alapkoncepcióiról, az ismeret-anyagról és a módszertani elvekről a Módszertani Közlemények legutóbbi számában volt szó. Most a tervezet 1. osztályos anyagát ismertetjük, majd néhány gyakorlati útmutatást is adunk.

Az 1. osztály tananyaga. (A szögletes zárójelben levő anyagot csak a jobb tanulókkal lehet tárgyalni.)

### *Halmazok, logika*

Tárgyak (személyek, jelek, jelenségek stb.) összehasonlítása, csoportosítása, rendezése tulajdonságaik szerint: szín, alak, helyzet, időrend stb.

Tulajdonságok változása (egy tulajdonságé, egyszerre több tulajdonságé).

Tárgyak (személyek stb.) halmazainak összehasonlítása, rendezése tulajdonságaik szerint: melyikben van piros, pöttyös piros stb. Melyikben van több, kevesebb, vagy ugyanannyi van-e bennük? (Melyikből van több? stb.) Összemérés egyértelmű párosítással.

Halmazok megadása adott alaphalmazon az elemek tulajdonságaival.

*Példák:* a pirosak, a nem pirosak, a kicsik, a nem nagyok, a fiúk, a szemüvegesek stb.

[Több tulajdonsággal jellemzett halmazok.]

*Példák:* gyűjtsenek össze a gyerekek olyan lapokat, amelyek kicsik is és pirosak is; gyűjtsék össze mindezeket a lapokat (az összes kis pirosat); gyűjtsenek olyanokat, amelyek kicsik vagy pirosak; gyűjtsék össze ezeket mind (minden kicsit és minden pirosat).

Halmazok tulajdonságainak változása (hozzátevés, elvevés, csere stb.).

Egy- [és két]szempontú rendezések.

### *Számtan, algebra*

A számok mint halmazok közös tulajdonságai (ugyanannyi elemük van). A számok mint mérőszámok. (Hányból lehet összetenni, hányszor fér bele? Tapasztalati, kísérleti úton.)

Számok összehasonlítása, rendezése legalább 20-ig; olvasásuk, leírásuk. A  $<$ ,  $>$ ,  $=$  jelek használata. Igaz és nem igaz számtani mondatok alkotása.

Halmazok számosságának bontott alakja az elemek valamilyen tulajdonságai szerint (elrendezés, szín, alak stb.). Az összeadásjel használata.

*Például:*



$2 + 2 + 2$  (elrendezés szerint)



$3 + 3$  (alak szerint, vagy elrendezés szerint)

$2 + 4$  (szín szerint)

Összeadás, kivonás. Kapcsolatuk. Két egyenlő részre bontás; kirakás kettesével. Páros és páratlan számok. Három egyenlő részre bontás; kirakás hármassával stb. Lépegetések a számegyenesen.

„Mit mond a kép?” és „Mit mond a két kép?” feladatok. (Ábrázolás változás előtt és változás után.)

Számok kifejezése műveletek eredményeként különféle módokon.  
 Igaz és nem igaz számtani mondatok átalakítása (nem igazzá, igazzá).  
 Nyitott mondatok megoldása (igaz mondattá való kiegészítésük). Kiegészítés nem  
 gaz mondattá.

*Példák:*

$$\begin{aligned} \square + 8 &< 7 + 4; & 6 \triangle 2 &= 1 + 3; \\ 5 + 4 \odot 2 + 8; & \odot + \triangle &= 10 + \odot \\ 15 - \square &> \square + 2 \text{ stb.} \end{aligned}$$

Számrendszerek előkészítése: csoportosítások, lejegyzésük.  
 Szöveges feladatok. Rajz készítése róluk. [Lejegyzés műveletekkel.] Szöveges fel-  
 adatok önálló készítése rajzról és számfeladatról.  
 Kettőnél több szám összeadása. Összeadás és kivonás együtt.  
 Kitekintés kb. 100-ig.

### *Relációk, függvények, sorozatok*

Egyszerű relációk, kifejezésük rajzzal is. Nyilak használata.

*Például:* Húzz nyilakat a kisebbtől a nagyobb felé.

Egyszerű sorozatok, eleinte tárgyakkal, rajzokkal, később számokkal is.  
 Szabály-játékok (függvények) eleinte tárgyakkal, rajzokkal, később számokkal is.  
 Függvények és sorozatok szabályának megfogalmazása szavakkal, egyszerűbb ese-  
 tekben.

### *Geometria, mérések*

Mennyiségek összehasonlítása, csoportosítása, rendezése; kisebb, nagyobb, egyenlő  
 mennyiségek.

*Példák:*

Hosszúság (távolság, magasság stb.), űrtartalom (áttöltéssel), idő (melyik tart tovább?), súly  
 (érzékléssel és kétkarú mérleggel), terület, térfogat (teljes lefedés, tartalmazás) stb.

Testek építése, modellezése (színes rudakból, gyufásdobozból és egyéb építő-  
 elemekből).

Sokszögek (háromszögek, négyszögek stb.) előállítása kivágással, pálcikákból,  
 szöges táblán stb. Osztályozásuk az oldalaik, illetve csúcsaik száma szerint.

Kirakások (parkettázás).

Derékszög hajtogatása szabálytalan papírlap négyrét hajtásával. A kapott eszköz  
 segítségével annak eldöntése, hogy egy négyszög téglalap-e.

Elágazás nélküli nyílt (nem záródó) és egyszerű zárt (záródó) vonalak. Vonalak  
 egyenes és görbe darabjai (szakaszai, ívei). Álló, fekvő, függőleges, vízszintes, ferde  
 egyenesek. (Az egyenes végtelenségének felvetése nélkül.)

Között, középen. (Tárgyak, pontok között levő, köztük középen levő tárgyak,  
 pontok.)

Zárt vonalon belül, kívül levő pontok.

Zárt vonal egy másik belsejében, rajta kívül. Egymást metsző zárt vonalak.

Testek, síkidomok, vonalak összehasonlítása pl. hossz méretek, terület, térfogat,  
 alak szerint; a gyerekek által előállított alakzatokkal is.

Szimmetrikus alakzatok tépése, vágása, kirakosgatása. Tengelyes és síkszimmet-  
 ria felfedeztetése tárgyakon, síkidomokon, pl. tükörrel, átfordítással.

Egyszerű kombinatorikai jellegű feladatok: minél több lehetőség előállítása, megkülönböztetése. A különféle esetek lejegyzése (rajzzal, jelekkel).

*Például:* toronyépítés, korongok dobása, kockadobás, golyók húzása stb.

Játékok, kísérletek a *biztos, lehet – de nem biztos, lehetetlen* fogalmak elkülönítésére. A kísérletek eredményének jegyzése egyszerű esetekben.

Adatoknak, tevékenységek vagy kísérletek eredményének gyűjtése, lejegyzése, ábrázolása.

*Például:* annyi dobozt tesz a tanuló jele fölé, ahány testvére van; annyi dominóból épít tornyot, ahányadik hónapban született; a fölé a kép fölé rajzol egy dobozt, amelyik főzeléket a legjobban szereti stb.

### Követelmények

Tárgyak csoportosítása adott tulajdonságaik szerint (pl. szín, alak, használat módja).

Rendezetlen halmazok összehasonlítása egy-egyértelmű párosítással és annak megállapítása, hogy az elsőnek több, kevesebb vagy ugyanannyi eleme van-e, mint a másodiknak (20 elemig).

A *több, kevesebb, ugyanannyi, nagyobb, kisebb, ugyanakkora, nehezebb, könnyebb, ugyanolyan nehéz, magasabb, alacsonyabb, ugyanolyan magas, fiatalabb, idősebb, egykorúak* stb. szavak és a  $<$ ,  $=$ ,  $>$  jelek értelmes használata.

Számok nevének és jeleinek ismerete 0-tól 20-ig. A *nagyobb, kisebb, egyenlő* szavak és megfelelő jelek értelmes használata számokkal kapcsolatban is.

Adott számosságú halmazok képzése kirakással, rajzzal. A 20-as számkör számainak alapműveletek eredményeként való kifejezése különféle módokon. Az összeadás és a kivonás jelének értelmes használata.

Szóbeli összeadás és kivonás a 20-as számkörben. (Az 1. osztályban az eredménynek csak modellről való leolvasását követeljük meg.)

Egyszerű szóveges feladatok megjelenítése tevékenységgel, rajzban, rajzos és szóbeli megoldásuk.

Egyszerű (két halmaz elemei közti vagy egy halmazon belüli) összefüggések szóbeli vagy rajzos (pl. nyilakkal való) kifejezése.

Hosszúságok, súlyok, űrtartalmak összehasonlítása és mérése:

a) összehasonlítás becsléssel és összeméréssel (hosszabb, nehezebb stb.),

b) mérés különféle egységekkel. (A mérés eredményének kifejezése ilyenféle módokon: kb. 8; 7-nél több, de 8-nál kevesebb.)

Mérőszámmal és egységgel megadott mennyiség előállítása (hosszúság, űrtartalom, súly).

Egyszerű feltételeknek megfelelő minél több lehetőség előállítása: adott számjegyekből számok készítése, színes kockákból tornyok készítése stb., ilyenek megkülönböztetése.

A környezetben vagy kísérletekben megfigyelt esetek rögzítése rajzokkal, jelekkel. A rajzok, jelek alapján az egyes esetek gyakoriságának megállapítása.

*Nem követeljük meg az 1. osztályban, ellentétben az előző tantervvel:*

1. a számok helyiérték szerinti bontását (csak a 3. osztályban),

2. az összeadás, kivonás, bontás, pótlás elvégzését munkaeszköz használata nélkül (csak a 2. osztályban),

3. a szokásos mértékegységek nevének ismeretét (csak a 2. osztálytól kezdve, fokozatosan bővítve),

4. a 10-es átlépés szokásos módjának követését (később sem; az összeadás és kivonás műveletét a tanulók eszközök segítségével 10-es átlépés nélkül és átlépéssel is egyaránt különféle módokon végezhetik el, nem írunk elő egyetlen módszert sem és nem jelölünk ki határt a 10-nél).

Az ismertetett tervezetből látható, hogy a 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasítás mellékleteként kiadott régi tanterv módosítása a tantervi tervezetből már többfelét átvett.

Az ismeretanyag szempontjából itt is felhívjuk a pedagógusok figyelmét a *Tanítók Lapja*-nak az utóbbi években megjelent, idevágó, hasznos cikkeire.

#### A segédletekről:

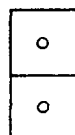
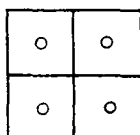
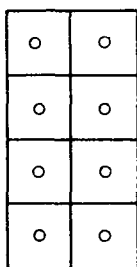
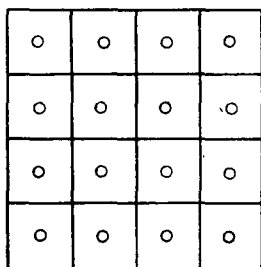
A tantervi tervezethez új *munkalapsorozat* készül, tehát az eddig forgalomban levők nem használhatók. A pedagógusok részére az 1. osztály anyagához *segédkönyv* is készül. Feltételezhető, hogy a tantervi tervezet bevezetésére csak akkor kerül sor, ha mind a munkalapsorozat, mind a segédkönyv *időben* kapható lesz.\*

#### Tanulói munkaeszközök:

a) *Logikai készlet.* Kapható műanyagból. Ennél lényegesen olcsóbban is előállítható házilag, hiszen felsős tanulók kartonból és színes papírból is elkészíthetik. Kartonra legalább egyik oldalon ragasszunk fel fényes színes (például piros, sárga, zöld) kézimunkapapírt. Ezekből vágjuk ki a készlet darabjait. Egy színből kell 2–2 db nagy négyzet (4 cm oldalú), kis négyzet (2 cm oldalú), nagy kör (2 cm sugarú), kis kör (1 cm sugarú), nagy háromszög (egyenlő oldalú, egy oldala 4 cm), és kis háromszög (2 cm oldalú). Ezek egyikét kilyukasztjuk középen (ill. egy jól látható fekete pöttyel megjelöljük). Ha három színből készítjük, akkor egy készlet 36, ha négyből, akkor 48 darabból áll.

b) *Szöges tábla.* Egyelőre nem kapható. 25 cm × 23 cm-es nagyságú 8–10 mm vastagságú furnérlemezt kivágunk, majd az oldalakkal párhuzamosan 2 cm-es négyzethálót rajzolunk rá, a metszéspontokba pedig kb. 20 mm-es domború fejú szögeket verünk (mindegyiket ugyanolyan mélyre).

c) *Színes rúdkészlet.* Időnként kapható a TANÉRT-nél. Sajnos, ez nehezen helyettesíthető mással, ill. elkészítése körülményes. A színes rúdkészlet 1 cm, 2 cm, ..., 10 cm hosszú, 1 cm × 1 cm négyzetkeresztmetszetű hasábokból áll. Az azonos hosszúságúak azonos színűek is. Szükségből 2 tanuló használ egy készletet. Szükség esetén megfelelő színű és hosszúságú kartoncsikkokkal helyettesíthetjük a rudakat.

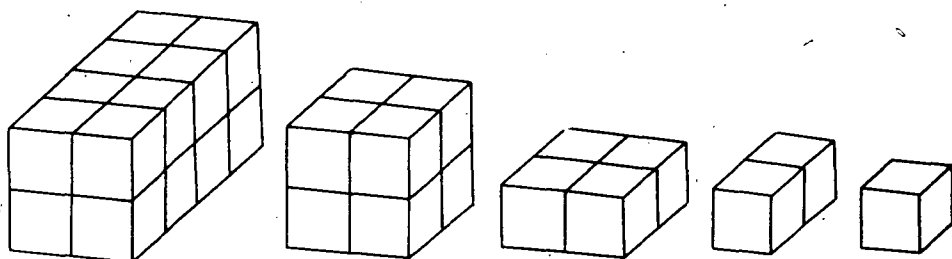


\*Az MM 26 286/1974. IV. sz. rendelkezése szerint az új matematika tanterv bevezetése ideiglenes jelleggel az 1974/75. tanévben az iskolák kb. 5%-ában, majd tanévenként mind több iskola kapcsolódik be. (L. a jelzett MM-rendelket.)

d) A különböző alapú számrendszerek tanításához jól használhatók a mellékelt ábra szerint elkészíthető négyzetek, ill. téglalapok. Az ábra a kettes számrendszerhez használható. Az egyes darabokból rendre a következő mennyiség kell minimálisan egy tanuló készlethez: 6, 4, 4, 3, 3. (Lásd a 141. oldalon.)

Hasonló módon készíthető szemléltető eszköz a 3-as, a 4-es stb. számrendszerek tanításához.

Ugyanerre a célra valók az ún. Dienes-féle kockák. A kettes számrendszer Dienes-féle kockái a következők:



A Dienes-féle kockák elkészítése nehéz és költséges. Ezért javasoljuk, az előbbi egyszerűbb megoldást. A lapokból álló készletet mágneses táblán is használhatjuk (főként, ha nagyobb méretűt is készítünk).

#### Megjegyzések:

1. A hagyományos anyagot és hasznos módszereket nem kell teljesen félretenni, hanem ezek értékes vonásait be kell építeni az újba.

2. Az új ismeretanyagban, az új módszerekben való biztos mozgás alapos felkészültséget és sok éves tapasztalatot igényel a pedagógusoktól. Ezért kezdetben természetesen sok bizonytalanságra lehet számítani. A tapasztalatot semmilyen jó segédkönyv, előadás, tájékoztatás sem pótolhatja. Lehet, hogy első alkalommal csak nehezen és kisebb mértékben merünk elszakadni a megszokottól, de fokozatosan jobban fog menni.

3. Mivel a tanulók sokoldalúbb ismeretekhez jutnak a tantervi tervezet szerint, azért bizonyos területeken (például a begyakorlásban) nem haladnak a megszokott módon. Ez a pedagógusban gyakran nyugtalanságot ébreszt, hiszen annak, aki először tanítja ezt, nincs arról tapasztalata, hogy hogyan, milyen ütemben fejlődnek a tanulók később, s hogy a sokoldalú ismeretek, a tanulók tapasztalatai később milyen gyümölcsözőek lesznek.

4. Egy-egy órának többértékűnek kell lenni és többféle témakört kell érinteni. Ennek megfelelően esetleg több munkaeszközt is használunk egy órán. Vigyázzunk azonban, hogy ilyen szempontból ne essünk túlzásba, ne használjunk egy órán mindent. A tanulói munkaeszközök használatása, rendezése egyébként is sok figyelmet és figyelmet követel. Ennek kialakítása is gondos munkát igényel.

5. Fontos, hogy a tanulók tapasztalatára, megfigyeléseire támaszkodjunk. (Természetesen irányítani is kell a figyelmüket.) *A munkaeszközök használata nem cél, csupán hasznos eszköz az ismeretek megszerzéséhez.* A tanulók körül levő egyéb tárgyak szintén jól felhasználhatók eszközként egy-egy kérdés tárgyalásánál.

6. A tanulók az új tanítási-tanulási módszerben *nem passzív befogadói csupán az ismereteknek, hanem cselekvő részesei.* Manipulatív tevékenységük, alkotó közreműködésük, újabb és újabb megoldásokat hozó jelentkezésük és felszólalásuk a szo-



kottnál tényleg zajosabb. De ez a munkazaj! (Egyik svéd cikk szerint a csend természetellenes jelenség, s minden munkahelynek sajátos zaja van!) Természetesen a munkazajt és a helyes aktivitást meg kell különböztetnünk a rendetlenségtől; a fejelmezetlenségtől, a közös munka zavarásától. Ez fontos nevelési feladat.

7. Tekintettel kell lenni a tanulók egyéni adottságaira, képességeire. Az ismeretanyag elsajátítási üteme tanulónként különböző. Az eszközök használatának szükségessége és igénye is eltérő.

8. A szakmai szempontból is helyes nyelvhasználatra, kifejezések alkalmazására nagy gondot kell fordítani, mivel a tanulók azt sajátítják el, amit hallanak, s utólag nagyon nehéz az esetleges hibákat javítani.

9. Végül ne feledjük, hogy egy tanterv csak kedvező lehetőségeket biztosíthat korszerű szemléletű és tartalmú anyagismeret feldolgozásához. Az, hogy abból mi, mennyi és hogyan valósul meg, a megfelelő segédletek biztosításán túl, a pedagógus munkájától, annak színvonalától és intenzitásától függ.

*Dr. Szendrei János*



*Dr. Orosz Sándor:*

## A HELYESÍRÁS FEJLŐDÉSE

Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

A helyesírás fontosságát, annak gyakorlati jelentőségét – azt hiszem –, különösebb nyomatékkal nem szükséges hangsúlyoznunk. Mindnyáján tisztában vagyunk azzal, hogy a korszerű műveltség, az anyanyelvi kultúrtság nélkülözhetetlen eleme, s minél eredményesebb elsajátítása pedig központi kérdése oktató-nevelő munkánkknak. Ezért minden olyan kiadvány, amely ezt a gyakorlati munkánkat kívánja hatékonyabbá tenni, csak tiszteletre méltó vállalkozásnak minősülhet. Különösképpen igaz ez a megállapításunk a szóban forgó mű esetében. Több szempontból is!

Először is, mert az első olyan munka, amely arra vállalkozott, hogy országosan felmérje a tanulók helyesírásának színvonalát, a fejlődés mértékét, ütemét az egyes életkorokban és az egymásra épülő iskolatípusokban (általános iskola 5. és 8., valamint a középiskola II. és IV. osztályában), mégpedig imponáló tudományos hitelességgel és objektivitással. Másodsor: a helyesírás fejlődésének objektív országos mutatóira támaszkodva kidolgozzon egy olyan egységes értékelési rendszert, amely a realitások talaján áll. Harmadszor: az eredmények differenciált elemzésével közvetlenül is elősegítse helyesírástanításunk eredményességét. Negyedszer pedig a mérés metodikai problémáinak, körületekintő lebonyolításának, az adatok feldolgozásának világos ismertetésével példát is mutasson a tudományos igényű felmérésekhez.

Ezzel még csak főbb vonásaiban ragadtuk meg Orosz Sándor munkájának felbecsülhetetlen jelentőségét és értékét. A részletkérdésekben is sok hasznos, elgondolkodtató ismeretek birtokába juthatunk, amely helyesírástanításunkat egyrészt tudatosabbá, másrészt eredményesebbé teheti. A tudatosság megköveteli, hogy tisztában legyünk a helyesírási tevékenység legfőbb jellemzőivel. Ennek világos kifejtését is megtaláljuk a könyvben. A felmérés eredményeinek tükrében egyértelműen bebizonyosodott az is, hogy „helyesírás tanításában az eddigieknél nagyobb mértékben kell támaszkodnunk a szabályok tudatosításán alapuló gyakorlásra”. Nélkülözhetetlen értékelő munkánkhoz a szerző által csoportosított helyesírási műveletek és hibatípusok ismerete is. De mennyi útbaigazítást kaphatunk gyakorlati munkánkhoz, ha tudomásul vesszük éppen az országos felmérések alapján, hogy hol és miben mutatkozik megdöbbentő eredménytelenség, és milyen tényezők befolyásolják – kimutatható módon – a helyesírási eredmények alakulását! Számottevő a gyakorlati jelentősége annak is, hogy most már az országos mutatóhoz viszonyítva egységesen értékelhetjük a gondjainkra bízott tanítványaink egyéni teljesítményeit, osztályaik átlagos színvonalát. Ehhez egy leegyszerűsített, a gyakorlatban kitűnően alkalmazható eljárást is közre ad a szerző, sőt még az osztályzáshoz is konkrét segítséget nyújt „osztályzattá alakításai” táblázataival.

Sorolhatnánk még tovább a Tankönyvkiadó által megjelentetett kiadvány értékeit, de nem tesszük. Kézbe kell vennünk a könyvet, hogy minél előbb saját gyakorlatunkká válhasson annak gazdag tartalma.

*Dobcsányi Ferenc*

# PEDAGÓGUSOK A KÖZÉLETBEN

## EZ IS KÖZÉLET

Amikor kezembe került a Módszertani Közlemények 1973. évi 3. száma és elolvastam „Pedagógus a Közéletben” c. cikket, elhatároztam, hogy megírom a cikkel kapcsolatban támadt gondolataimat.

Nevezetesen arról van szó, hogy a cikkben foglaltaknak megfelelően több mint két évtizedes munkásságom alatt magam is dolgoztam már mint párttitkár, mint DISZ Járási Bizottsági tag, mint MHS megyei szakosztályvezető, mint népművelési ügyvezető, kultúrotthon igazgató és már 12 éve tanácsstag vagyok. E felsorolással korántsem merítettem ki tevékenységei összességét, hiszen bőven tudnék még sorolni. De azt hiszem nem a felsorolás a lényeges.

Most a cikk olvasásának hatására egy pillanatra megálltam, vissza gondoltam a megtett útra, s elmondhatom, szívesen emlékezem arra amit tettem s talán nem tűnik szerénytelenségem, ha hozzáteszem – amit alkottam. Egyrészt azért, mert küzdelmes fiatal éveim legszebb évei fűződnek a munkához, másrészt e munkán keresztül ismertem meg hazámat, szerettem meg a dolgozó embert. Számomra a legnagyobb öröm a közös siker, a hosszú és fárasztó munkát lezáró „vizsga”, a beutató, vagy netalán írásbeli dolgozataim dicsérete, vagy megjelentetése.

Felvetődik bennem is a kérdés, mi volt az az alapélmény, ami e nehéz munkához az indíték adta? Feleletem: az az iskola, amely mint tanítót útbaindított. Iskolánkban a közszelleme önmagából sugárzott ránk. Itt mindenki tudta, érezte és természetesnek találta, hogy felelősséget kell vállalni a gyermekért, az ifjúságért, a szülőkért, a dolgozó népért. Ezt a természetesnek látszó tudatot és érzést felerősítette az a máról holnapra bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi átalakulás, amely a felszabadulással éppen a mi ifjúságunk, életkezdesünk idejére esett. Nekünk e két tény adta az életcélt, az élet romantikáját, forradalmiságát s mi hittünk ebben az újban, lelkesedtünk dolgoztunk érte. Ma is büszkén valljuk sajátunknak.

Apám tanítóként ezen a tájon dolgozott. Madaraszcsárdán volt helyettes tanító, s így nyáror még fizetést sem kapott. Ő még a „nemzet napzsámosa” volt. Itt bármerre járok mindenütt ismernek. A velem egykorúak, idősebbek, fiatalabbak apám tanítványai voltak, fiaik, lányai a mi tanítványaink. Bátran írhatom többesben, hiszen a feleségem is itt tanít. Persze tanítanak és dolgoznak itt mások is és nem is kevesen. Nagy eredmény, hogy ebben a faluban, ahol a két háború közt időben néhány tanító tanított, ma a tanítók és szaktanárok sokasága tanít. Hadd tegyek említést arról, hogy többek között tisztelettel nézek fel arra a tanítóbácsira, aki hetven évesen mint közkedvelt közéleti személyiség a kultúrotthon vezetője és a sportkör élén is tevékenykedik. A tantesület több tagja végez társadalmi munkát, dolgozik a közösségért. Nem az tett méltóvá bennünket: az elismerésre és a bizalomra, hogy időközben, többen tanári oklevelet szerezünk, hanem az a mélyseges együvértartozás, összeforrottság a néppel akikkel és akikért dolgozunk. Itt nem szeretik az „előkelő idegent” a „hivatlanokot”.

Megemlítem népiegüttesünket. Régóta figyeltük azokat a községeket, ahol a nép lassan feledésbe merülő szokásainak megőrzés, vagy éppen feltámasztása érdekében munkálkodtak és az emberek sokaságát mozgósították céljaik elérése érdekében. Évekkel ezelőtt mi is próbára tettük erőnket, képességeinket. Találunk-e olyan népszokást, amely valamely ünnephez, vagy munkaalkalomhoz kapcsolódva feleleveníthető. Találtunk! Rőszke völgyében Szeded közvetlen környékének az a része, ahol régóta foglalkoznak paprikatermesztéssel. Az egyes munkafolyamatok igénylik a közösség együttlétét és tevékenységet. Ilyen munka a „paprikahasítás”. Folklor gyűjtés, a munka megismerése, szervezés, agitálás, a kételyek eloszlatása, fiatalok és öregek megnyerése volt a következő feladat. Ma már több évre tekintünk vissza népiegüttesünk életében, közösséggé szerveződött fiatalokban és idősebbekben. Próbáink és nevelési munkánk eredményei: házépítés kalákában, együttes lakodalom (igazi), névadás. Ez az 50 fő ügy összertart, hogy a rokonság nem jobban. A rendkívül próbákra, szereplésekre a gyerekek útján mozgósítom őket. Hiszen szüleiket, nagyszüleiket hívják. Az együttes tagjaival, volt iskolatársakkal, régi és mai szomszédaimmal, ismerőseimmel való szoros kapcsolatunknak köszönhetem, hogy hozzáam az emberek őszinték, bizalommal közelítenek. E kapcsolat eredményeként gyűjthettem olyan értékű folklor anyagot, melyet a Szegedi Móra Ferenc Múzeum díjazott. Csodálatos élmény! Sajátmagunkat hallani és látni a tv-ben! Táncainkkal, dalainkkal, muzsikáinkkal az egész ország érdeklődőit szórakoztathattuk. Együtt menetelünk május elsején és másodánok április 4-én, november 7-én. Van ennél szebb az életben?

Néhány éve két honfoglaló fejedelmi sírt tártunk fel tanulóiim bejelentése alapján. A sírban 5. aranyélet, 18 nyílhegy, tegez, tegeztartó és lószerszám volt. Később Árpád-kori templomkörüli zárt temetkezésre bukkantunk. A feltárás munkáját a szegedi Móra Ferenc Múzeum régészei végezték. Saját gyermekeim is ilyen irányú érdeklődésűek. Már középiskolások s bennük az általam nagyraértékelt közéleti munka folyatódni látom. Igaz telkem, házam, nincs, de úgy érzem értékes, tartalmas munkáséletet és annak a szeretét hagyom hármójukra.

Vastagh József

## Hogyan nevelem tanítványaimat a párt szeretetére?

(EGY TANÍTÁSI ÓRA TERVEZÉSE)

1. A felszabadulás óta eltelt 29 év alatt – a Tanterv és Utasítás iránymutató-sainak megfelelően – a 4. osztályokban is mindig utaltunk a párt irányító, mozgósító és ellenőrző szerepére. A folyó iskolaév elején – a Tanterv módosítása nyomán – „A nép élete régen és ma” tárgykörön belül hangsúlyosabbá jelöltük a párt és a tanács intézkedéseinek fontosságát.

Életünk mai irányítóinak munkája, helytállása – a jelen körülmények között – természetesnek tűnik. Ezért újra és újra fel kell hívnunk a gyermekek figyelmét a munkájukban becsületesen helytálló, a nehézségek közepette is hőiesen küzdő emberekre. Példa-, illetve eszményképeket nemcsak a régi idők sorakoztatnak fel számukra.

Olvasókönyvünk – közvetlenül – a 3. osztályból átvett Játszótér készül c. olvasmánnyal és Gál Zsuzsa: A párt szeretete c. költeményével nyújt segítséget ennek a feladatnak a megoldásához.

Ez a költemény alkalmas arra, hogy ráterelje a gyermekek figyelmét a felszabadulás óta elért néhány kimagasló eredményre, a szocializmust építő dolgozók munkájára, életére. Segíti továbbá a szocialista hazafiság erősítését is. Fokozza az érzelmi hatásokat, amelyek ébren tartják a más költemények megismerése iránti vágyat. Ébren tartja a további építésért vívott harcot.

2. Tanmenetemben A párt szeretete c. költemény megismertetése áprilisban szerepel. Előkészítő feladatok:

- márciusban kisdobos foglalkozáson a pajtások veterán kommunistával beszélgetnek az illegális kommunista párt munkájáról, illetve a felszabadulás utáni párt-életről. A veterán elvtárssal előzetesen elbeszélgetek A párt szeretete c. költeményről, azt kéziratban is átadom neki.

Tanítványaim ebben a tanévben megismerkedtek Ságvári Endre, Martos Flóra munkásságával, harcaival. A rajfoglalkozásokon a beszélgetés indítása is ehhez az ismerethez kapcsolódik:

- Lajos bácsi ismerte-e őket? Meséljen küzdelmes életükről!
- Voltak-e Szegednek ilyen mártírjai?
- Hogyan dolgoztak az illegálisításban?
- Milyen szerepe volt a pártnak az újjáépítésben a mi városunkban?
- Hogyan segítette a párt Szeged fejlődését?
- Hogyan harcol a párt a béke megvédéséért?
- Stb.

3. a) A tanítási órát – emlékeztetőül – e képekkel indítom:

### PÉLDAKÉPEINK~

Ságvári Endre

Martos Flóra

- Miben mutattak nekünk példát?
- Mit mentett meg Ságvári Endre?
- Kiket keresett fel Martos Flóra?

- Mit jelentenek a táblán levő verssorok?

„Enyhítsd kínunk, ha munkás  
vagy s szabad,  
Elvtárs, hisz te vagy a  
Vörös Segély,  
Testvér, segítsd a  
lebukottakat!”

- Mi lett a sorsa Ságvári Endrének?

- Milyen sors jutott Martos Flórának?

(Az olvasókönyv fellapozása a 61. és az 58. oldalon.)

- Hol és kitől hallottunk a szegedi mártírokról?

(Megemlíti a kisdobos rajfoglalkozást. Ezt követi az ott készített hangfelvétel egyes részleteinek visszajátszása.)

b) A párt mai harcosai is sokat küzdenek, hogy megelégedett, nyugodt, békés legyen az életünk.

Az ő munkájukról vallanak a következő képek és művek:

(A képek segítségével előzetes magyarázatát adom a költői kifejezéseknek.)

Mű

Csillebérc kisvasúttal

Kép az iskoláról

Kép a Balázs Béla Úttörőházzal

A képeknél is szebben ecseteli Gál Zsuzsa: A párt szeretete c. költeménye, hogy mit adott a párt és mit vár tőlünk.

A költemény bemutatása után meghallgatom, milyen gondolatokat és érzelmeket váltott ki az a tanulók közül. Ezeket – szükség szerint – a gyermekek bevonásával kiegészítem, elmélyítem.

Ezt követően az olvasókönyv 165. oldalán levő költemény első két versszakát – mint részegységet – megbeszéljük!

(Itt támaszkodom a legjobban olvasó gyermekekre, a tanulók megfigyeléseire, élményeire, a bemutatott képekre stb.)

Felsorolnak néhány új létesítményt, amelyeket szocializmust építő hazánk a párt irányítására alapján hozott létre. (Mindezekről otthon képeket gyűjtöttek.)

- Tölteket – tanulóktól – miféle feladatok megoldását kívánja a párt? (Az elvárosok megfogalmazása. Tanulói kötelességek.)

A befejező versszak megbeszélését gondolatébresztő kérdéssel indítom.

- Április 3-a óta új nyakkendőt viseltek. (Újból bemutatom az utolsó versszakot.) Bizonyára elmondják, hogy a „párt szent zászlajá”-nak egy darabját hordják. Ők a párt kiskatonái.

Röviden újból emlékezzünk azokra a hősökre, akiknek a vére megfestette a szent zászlót.

A tartalmi mondanivaló megértése után a költemény ismételt elolvasásával az érzelmi motivációt mélyítem.

Figyeljétek meg, hogy a költői kifejezések milyen széppé teszik a verset! (Újból meghallgatjuk a költeményt magnetofonról is.)

A pártról nemcsak versek, hanem zeneművek, dalok is énekelnek.

(Hanglemezzel: „A párttal, a néppel...”)

Bozsó Józsefné

Szeged, Béke utcai Általános Iskola



## A programozott oktatás tágabb értelmezésének néhány kérdése munkafüzet alkalmazásakor

Kísérletek sora igazolta a programozott oktatás létjogosultságát. Bebizonyosodott, hogy az oktató-nevelő munka korszerűsítésének egyik hatékony eszközévé válhatnak a különböző típusú programok.

Világossá vált az is, hogy a programozott oktatás bevezetésének melyek a pontosan meghatározható objektív és szubjektív feltételei. Ezek közül csak néhányat említünk: a programok mielőbbi nagyüzemi előállítása, az előállított programok célszerű elosztása. A pedagógusok képzésében és továbbképzésében szerepeljenek a programozás alapismeretei, a pedagógusok széles körét meg kell nyerni a programozott oktatás ügyének!

Mit tehetünk – gyakorló pedagógusok – az említett feltételek megteremtése érdekében? Meggyőződés, hogy a programozás lényegének megismerésével, a programok céltudatos alkalmazásával juthatunk csak előbbre. Melyek ennek a lehetőségei? Legkézenfekvőbb a programozással foglalkozó irodalom tanulmányozása. Kíváncsún lenne ha az így nyert információkat gyakorlati tapasztalatokkal kapcsolnánk össze. „A programozott oktatás egyes elemeinek a hagyományos oktatásban való alkalmazása hozzájárulhat a hatások növeléséhez” [1]

Jól nyomon követhető az a folyamat, amikor az új eszközök alkalmazása kezdetben a hagyományos módszerekkel történik. Ezt gyakran az eszközök is lehetővé teszik, de valójában számunkra az új módszerek adekvátak. Bizonyos idő után ezek kiszorítják a hagyományos eljárásokat, illetőleg kialakul megfelelő összhang az eszköz és alkalmazásának módszerei között.

A munkafüzet a korszerű eszközök egyike, de csak korszerű alkalmazása esetén fokozza az oktatási folyamat hatékonyságát. Példaként szolgál a 6. osztályos élővilág II. témaköréhez kapcsolódó „Az erdő állatainak összefoglalása” című munkafüzeti anyag.

Az óra menete célszerűen a munkafüzet feladatainak feldolgozásához igazítható. A továbbiakban ismertetjük a feladatok megoldásainak lényegesebb változatait.

### I. Feldolgozás egyéni munkával

1. A tanulók a feladatok A–B–C–D sorrendjében készítik el a megoldást. Ellenőrzés osztályfoglalkoztatással.

2. A tanulók állatcsoportok: emlősök (E) – madarak (M) – rovarok (R) sorrendjében végzik el a feladatok (A, B, C, D) megoldását.

Ellenőrzés osztályfoglalkoztatással.

3. A feladatok (A, B, C, D) az állatfajok sorrendjében 1–A–B–C–D, 2–A–B–C–D, 3–A–B–C–D... végzik el.

Ellenőrzés osztályfoglalkoztatással.

Az egyéni munkával történő feldolgozás esetén az oktatás folyamatában a hagyományos elemek a dominánsok. Minden tanuló minden feladatot megold. A szabályozás a feladatok megoldásának sorrendjére korlátozódik.

### II. Feldolgozás csoportmunkával

#### A) Csoportok alkotása ülésrend szerint

1. A csoportok egy-egy feladatot oldanak meg

a) csoport: megoldja az A feladatokat

b) csoport: megoldja a B feladatokat

c) csoport: megoldja a C feladatokat

d) csoport: megoldja a D feladatokat

Ellenőrzéskor a hiányzó feladatok megoldását csak leírják a munkafüzetbe.

2. A csoportok két-két feladatot oldanak meg

a–b) csoport megoldja az A–B feladatot

c–d) csoport megoldja a C–D feladatot

A hiányzó feladatok megoldását ellenőrzéskor csak leírják a munkafüzetbe.

3. A csoportok minden feladatot megoldanak

a) csoport: A–B–C–D feladat

b) csoport: B–C–D–A feladat

c) csoport: C–D–A–B feladat

d) csoport: D–A–B–C feladat

Ellenőrzés a feladatok megoldása után osztályfoglalkoztatással, vagy a nevelő közli a megoldásokat.

#### B) Csoportok alkotása a feladatok jellege szerint

4. a) csoport: A–B–C–D feladat

rovárookra vonatkozó része

b) csoport: A–B–C–D feladat

madarakra vonatkozó része

c) csoport: A–B–C–D feladat

emlősökre vonatkozó része

A feladatok hiányzó megoldásait ellenőrzés után írják be a tanulók.

5. a) csoport: A–B–C–D feladat

megoldása: rovarok–madarak–emlősök sorrendjében

b) csoport: A–B–C–D feladat

megoldása: madarak–emlősök–rovarok sorrendjében

c) csoport: A–B–C–D feladat

megoldása: emlősök–rovarok–madarak sorrendjében

Ellenőrzés: osztályfoglalkoztatással, vagy a nevelő ismerteti a javítókulcsot.

6. a) csoport: A-B-C-D feladat megoldása 1-4 állatfajra
- b) csoport: A-B-C-D feladat megoldása 5-8 állatfajra
- c) csoport: A-B-C-D feladat megoldása 9-12 állatfajra
- d) csoport: A-B-C-D feladat megoldása 17-20 állatfajra

A többi állatfajra vonatkozó megoldást ellenőrzéskor csak leírják a csoportok tagjai.

C) Csoportok alkotása a tanulók képességei szerint

7. a) csoport (gyengék):  
megoldja az A-D feladatot
- b) csoport (közepesek):  
megoldja az A-B-D feladatot
- c) csoport (jók):  
megoldja az A-B-C-D feladatot

A hiányzó feladatok megoldását ellenőrzéskor csak beírják a tanulók.

A feladatok csoportmunkával történő megoldásakor sokrétű szabályozás válik lehetővé. A csoportok alkotása eleve megkívánja a szabályozást. A többségében közösen szerzett információkat a tanulók közösen használják fel, illetőleg az információkat kicserélik. A feladatok megoldásának sorrendjében szintén érvényesül a szabályozás.

Kimutathatók a programok készítésekor érvényesülő alapelvek. A korábbi információk felhasználásával feladatokat kell a tanulóknak megoldaniuk, előre meghatározott sorrendben. A megoldást a visszacsatolás (ellenőrzés-értékelés) és megerősítés követi.

Ez egy általános modell értelmezését is jelentheti. De a finomabb részletekben is felismerhető az alapelvek érvényesülése. Az elágazásos programtípushoz hasonlóan – a tanulók képességeik szerint csoportokat alkotnak – ismereteik mennyisége és minősége szerint oldják meg a feladatokat (lépések sorát).

### III. Feldolgozás osztályfoglalkoztatással.

1. A-B-C-D feladat sorrendjében.  
Ellenőrzés a feladatok elemeinek megoldása ütemében.
2. Az A-B-C-D feladat megoldása az állatcsoportok:  
emlősök (E), madarak (M), rovarok (R) sorrendjében.
3. Az A-B-C-D feladat megoldása az állatfajok sorrendjében: 1-A-B-C-D, 2-A-B-C-D, 3-A-B-C-D...

Lényegében a feladatok egyéni megoldásával hasonló vonásokat mutat. A szabályozás a feladatok megoldásának sorrendjében érvényesül. Azonban döntő eltérés, hogy a feladatok megoldásában a tanulók egyéni munkája erősen korlátozott.

### IV. Feldolgozás egyéni- és csoportmunkával

1. Egyéni munka: A feladat megoldása.  
Csoportmunka: B, C, D feladat megoldása az állatcsoportok (R, M, E) sorrendjében.

2. Egyéni munka: A feladat megoldása.  
Csoportmunka: B, C, D feladat megoldása az állatfajok sorrendjében (1-A-B-C-D, 2-A-B-C-D, 3-A-B-C-D...)

### V. Feldolgozás osztályfoglalkoztatással és csoportmunkával.

1. Osztályfoglalkoztatás: A és D feladatok megoldása.  
Csoportmunka: B és C feladat megoldása az állatcsoportok (R-M-E) sorrendjében.
2. Osztályfoglalkoztatás: A és D feladat megoldása az állatfajok 1-A-B-C-D, 2-A-B-C-D, 3-A-B-C-D... sorrendjében.

Az ismertetett megoldások kombinációjáról van szó, ennek megfelelően van biztosítva a szabályozás lehetősége is. Magában foglalja az egyes feldolgozási módok előnyét és hátrányát egyaránt. Többek között: az idő gazdaságos felhasználását, az egyéni munka korlátozott érvényesülését (osztályfoglalkoztatás), az információk cseréjét, fokozott szabályozási lehetőséget (csoportmunka), az egyéni munka érvényesülését, gazdaságtalan időfelhasználást (egyéni munka).

A feldolgozási módok elemzése és összehasonlítása után lehetővé válik a programszerű feldolgozásokra legalkalmasabb változat megjelölése. Jelen esetben ez a csoportmunkával történő feldolgozás, ahol a csoportok alkotásának szempontja: a tanulók képességei. Ez egyben azt is jelenti, hogy ez a változat programozása a legcélszerűbb. Az elkészítendő programban figyelembe kell venni, hogy melyek a tanulók – a program anyagával kapcsolatos – már meglevő ismeretei. Erre az előmérés elvégzése után, az elágazásos programtípus alkalmazása esetén mód nyílik.

Megítélésünk szerint pillanatnyilag eddig a pontig tudnak segítséget nyújtani a gyakorló pedagógusok. A továbbiakban a programozás szakembereinek munkájára: a program elkészítésére, kipróbálására van szükség.

Összegzésképpen a programozott oktatás megvalósítása érdekében a következőkben jelöljük meg a gyakorló pedagógusok feladatait:

1. A programozással kapcsolatos irodalom tanulmányozása (önképzés; vagy a továbbképzés keretében).
2. A programozásra alkalmas anyagok felkutatása (pl. csoportmunkával eredményesen feldolgozható anyagrészek).
3. A programszerű oktatás alkalmazása (a programozás elemeinek felhasználása az oktatás hagyományos módszereivel kombinálva).
4. Az elkészített programok felhasználása az oktató-nevelő munka folyamatában.

Ezek sikeres megvalósítása természetesen csak részfeladat a programozott oktatás egészének viszonylatában. Tehát a többi feltétel folyamatos megvalósítása elengedhetetlenül szükséges!

A jelenlegi körülmények igénylik ezt, hiszen

a programozás szükségessége nyilvánvaló, de feltételei még nincsenek biztosítva. Átmeneti időszakról van szó, amikor a programozás tá-  
gabb értelmezése szerint, igyekeznünk kell a

tanulás folyamatát szabályozni. Erre a szabá-  
lyozásra nemcsak a programok alkalmasak, il-  
letőleg egyéb eszközök és anyagok is alkalmaz-  
hatóak programszerűen.

### IRODALOM

- [1] Zábory S.-Hartai L.: A programozott oktatás felé. A programozott tanítás (Eredmények és feladatok c. kötetből (115 old.) OPI Budapest, 1969.  
Stolmár L.: Élvilág 6. munkafüzet (31. old.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.  
Stolmár L.: Élvilág 6. (37-92. old.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.  
Kiss Á.: A tanulás programozása, Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.



DR. GUNYHÓ IMRÉNÉ  
Győr, Tanítóképző Intézet

## Felelősök az osztályban

„A tanító” 1973. évi 6-7. számában tanul-  
mányoztam a környezetismeret-tanterv módosi-  
tásáról szóló cikket. A bevezetésben külön meg-  
ragadta figyelmemet e részlet: „Olyan anyagrés-  
zek (tevékenységek) is kimaradtak, amelyeket  
a gyerekeknek a közösségi életben, a felelősi  
rendszerben nap mint nap végezniük, gyakorol-  
niuk kell, ezért nem szükséges külön tanítási  
óránban ezekkel foglalkozni.”

Ez a mondat adta meg az utolsó indítást,  
hogy leírjam gondolataimat a felelősi rendszer-  
ről. Egyetértek azzal, hogy a tevékenységekről  
nem beszélni, írni kell (egy-egy környezetismer-  
et órán pl.: a munkafüzetbe), hanem azokat  
végezni kell. Így indokolt ezeknek az óráknak  
az elhagyása. Ez azonban semmiképp nem je-  
lentheti azt, hogy elhanyagoljuk ezt a területet,  
sőt ezutáni megszervezésüket tervszerűbben kell  
végeznünk.

A nevelési feladatok sokrétű, bonyolult egé-  
szének megvalósítása hosszú időt, több tapaszta-  
latot kíván, mint egy-egy tanítási órára való fel-  
készülés. A tanítójelöltek képzésében ez a terü-  
let kevesebb hangsúlyt kap. Egy-egy kisebb rész-  
terület alaposabb kimunkálása lehetne egyi-  
künk-másikunk feladata a gyakorló iskolákban,  
hogy tapasztalatainkat átadva segítsük egymás -  
elsősorban fiatal kártársaink - munkáját.

A Nevelési terv sok helyen utal az „osztály-  
megbízottak”, „tisztviselők”, „felelősök” te-  
vékenységére. Én a felelősök elnevezését tartom  
helyesnek az osztályban megbízatást teljesítő ta-  
nulókra, a tisztviselés kifejezést kizárólag a kisdob-  
bos mozgalmában betöltött szerepre használok,  
így is éles határt vonva a kétféle feladat kö-  
zött. A Nevelési terv együtt említi őket. (Má-  
sodik osztály 17. o.) „Vállaljon osztály- és raj-  
megbízatásokat (pl.: faliújság felelős, leckené-

ző).” Erről a témáról külön kellene beszélnünk,  
itt csak annyit jegyzek meg, hogy én hangsúlyo-  
zottan különválasztom e megbízatásokat, mert  
más jellegűek, más időtartamúak, ezért külön  
táblázatban is vezetjük és külön értékeljük.

Minden osztályban meg is találhatók a felelő-  
sök, de - úgy vélem - nem használjuk ki azo-  
kat a nevelési lehetőségeket, amelyeket ez a ter-  
ület nyújt a pedagógiai munkában. Az évek  
hosszú során kialakult és saját munkámban jól  
bevált, eredményes gyakorlatot szeretném ismer-  
tetni.

A 6-10 éves tanuló „rész tud venni kisebb  
munkák megtervezésében és közös végrehajtásá-  
ban, meg tudja bírálni társai és saját munkáját.”  
(Nevelési terv 28. old.) Erre a fejlettségi szint-  
re alapozom a minden szombati „osztályvezetői  
tízpercet”. A 20 perces tízórai szünet második  
felében (amikor a kézmosás, napközis tízórai  
osztás után mindenki a helyén ülve fogyasztja  
ennivalóját) megbeszéljük a következő heti fel-  
adatokat. Kijelölöm vagy megválasztjuk a fele-  
lősöket, röviden értékeljük az előző heti mun-  
kát. Mielőtt ezt részletesebben ismertetném, úgy  
érezem, néhány általános kérdésről szükséges be-  
szélnünk.

A Nevelési terv követelményrendszere megki-  
vánja, hogy a tanuló „vállaljon szívesen közös-  
ségi megbízatásokat és tegyen eleget erejéhez  
mértén ezeknek”. (39. old.) A vállalással nincs  
is probléma, mindannyian tudjuk saját gyakorla-  
tunkból, hogy a 6-10 éves gyermekek nagy  
többsége igen lelkes, inkább az okoz problémát,  
hogy a sok jelentkező közül kit bízunk meg a  
feladattal. Itt tehát az a baj, hogy a hangadók,  
a tolakodók között „elveszhet” néhány „szürke”  
visszahúzódo tanulóknak.

Minden igyekezetünk és jószándékunk mel-

lett így egyesek többször kerülnek ugyanabba a felelősi munkakörbe. A 2. osztályos Kézikönyv így figyelmeztet: „Övakodnunk kell, hogy a feladatokat az ügyes, szorgalmas tanulók lássák el az egész év folyamán.” (26. old.) Hacsak emlékezetünkre támaszkodunk, ez az „óvako-

dás” kevésbé sikerülhet. Ezért készíték én minden év elején táblázatot a felelősökről. Ez akkor kis többletmunkát jelent, de biztosítja a tanulók évközebeni vita nélküli, tervszerű beosztását, egyenletes megterhelését. Most egy 3. osztályos „felelősi táblázatot” ismertetek.

	N é v	Hetes— ügyelet				Tisztaság- felelősök				Füzet- osztók				Táska- felelős		Virág- gond.		Mér- ték fele- lős		Udvar és f. f.		Napközi felelős		
1.	Barna Edina	2.	15.	26.	6.	12.	18.	24.	36.	10.	22.	34.	28.		4.	32.	20.	—	8.	30.	—	—	—	
2.	Burits Éva	2.	18.	27.	4.	10.	16.	24.	31.	12.	22.	30.	8.	20.	6.	30.	23.		14.		—	—	—	
3.	Farkas Zsolt	3.	17.	26.	2.	8.	15.	21.	27.	13.	28.	34.	5.		11.		7.	24.	19.		10.	20.	31.	

Minden felelős egy-egy hétig végzi feladatát. (Ebben is eltér a kisdobos tisztségektől.) Az egyes felelősök rovatában látható számok a hetek számát jelzik a napló sorszáma szerint. Így a tanulók is ellenőrizhetik, kik a felelősök, ők miféle feladatot láttak már el, illetve hányszor volt megbízatásuk. (Érdekességeként megemlítem, hogy mindig akadnak tanulók, akik elfelejtik, hogy már voltak pl. füzetosztók, virággondozók és ezt vitatják is, tehát semmiképpen nem lehet csak az emlékezetre bízni a beosztást.)

Először néhány gondolat a felelősök számáról. A 2. osztályos Kézikönyv szerint: „cél-szerűség és egyszerűség... a valóban szükséges tisztségeket a közösség megérti és igényli. Ne találjunk ki olyant, ami erőfeszítést nem kíván és a közösség szempontjából közömbös.” (26. old.) Ugyanitt találjuk a következő tanácsot: „Vegyük figyelembe, amelyeket az 1. osztályból hoztak.” A környezetismeret munkafüzetek is tesznek erre vonatkozólag javaslatot. Az 1. osztályban ajánlott négy felelős (napos, virágfelelős, tisztaságfelelős, füzetosztó) tapasztalatom szerint évenként két-két feladatkörrel bővíthető. Én is kísérleteztem különböző felelősökkel, megszüntettem vagy összevontam a kevés munkát adót, illetve feleslegeseket. Így alakult ki a táblázaton látható 8 felelősi beosztás a 3. osztályban, amely a 4. osztályban esetleg tízre bővíthető. Tíznel többféle feladatkör ellátására már nincs szükség és bonyolulttá is válik a tanulók számára. A Nevelési Tervben ajánlott jó tanulási és könyvtárfelelősi munkát a kisdobos raj keretében végzik a tanulók, viszont a 4. osztályra ajánlott folyosó, illetve udvarfelügyeletet megpróbáltam „lehozni” a 3. osztályba. A gyűjtésfelelős nálunk szintén kisdobos tisztség, (elsősorban a hulladékgyűjtés számontartása a feladata), a környezetismeret keretében szükséges gyűjtemények (jegyek, képek, magok) gondozását ellátják az ügyeletesek is.

Így alakult tehát osztályomban a táblázaton látható felelősi rendszer. Egy 25-ös létszámú osztályban biztosítani tudom, hogy minden tanuló minden felelősi feladatkört legalább egy évben egyszer ellásson, néhányat többször is. Nem fordulhat elő, hogy a „kedvenc” feladatokat csak egyesek kapják, illetve elkerüljék a számukra esetleges terheesebb, nem vonzó munkákat. (A fiúk is lesznek pl. virággondozók.) A hetes-ügyeletes pár három nap után „szerepet cserél”. (Ez egyben arra is jó, hogy egy hétig ne tartózkodjék egy-egy tanuló csak a tanteremben.) Ez a munkakör kb. háromszor kerül rá egy-egy évben egy tanulóra. Az első alkalommal névsor szerint haladunk, hiszen mindenkinek meg kell tanulnia a hetesi-ügyeletesi feladatok ellátását. A második forduló-nál megengedtem, hogy két-két kislány, illetve fiú legyen a pár. Ezzel azt is elértem, hogy a fiúk kevesebb munkát háríthattak át a házi-sabb kislányokra. A harmadszori sorakerülésnél mindenki tetszés szerint választhatott magának párt. Ezekkel a kis változtatásokkal – úgy érzem – sikerült az esetleg unalmassá váló, ismétlődő munkát újra vonzóvá tennem és ez a mód azzal a melléssel „haszonnal” is jár, hogy jobban meglátom: ki kihez vonzódik, kivel szeret együtt dolgozni.

Leggyakrabban tisztaságfelelősök voltak a tanulók, mivel ez padsoronként szükséges és így egyszerre négy tanuló látja el ezt a feladatot. Ez a gyakoriság azonban csak azt jelenti, hogy általában hat hetenként kerül egy-egy tanulóra sor, ha körültekintően végezzük a beosztást. Ebben is segítségünkre van a táblázat, és így ez a naponta szinte azonosan végzendő feladatsor (köröm, fül, zsebkendő, cipő, szalvéta ellenőrzése) sem válik unalmassá.

Füzetosztást két-két tanuló végez és így ez is évenként háromszor kerül sorra. Ezt a (fel-nőtt szemmel nézve sablonos) munkát mindig



nagy lelkesedéssel végzik a tanulók. A többi „munkakör” évente egyszer-kétszer jut egy-egy tanulóra, mert hetenként egy-egy tanuló a vi-rággondozó, táska-, illetve mértékfelelős. Egy-szer mindenkinek el kell vállalni mindegyiket, másodszor már figyelembe veszem az egyéni kívánságokat, hajlamokat is.

A tanulóiban is tudatosítom, hogy a tisztség-viselők csak másodsorban „segédek” a tanító-nak. Elsősorban a közösség dolgozói. (Második osztályos Kézikönyv 26. old.) Csak ezzel – az első látásra kissé bonyolultnak ható – táblázat-tal tudom biztosítani, amit a Kézikönyv ugyan-ott ajánl: „...ezért ehhez minden tanulót kö-zel kell engedni, valamennyinek lehetővé kell tenni, hogy képességei szerint (s azok fejlesz-tése érdekében!) tevékenykedjék a számára oly fontos gyermekközösségben.”

Ez a kötelességünk is eléggé indokolná, hogy ilyen alaposan szervezzük ezt a munkát. De emellett van egy másik, távolabbi célunk is: közösségi embert nevelni. A bevezetőben idé-zett cikk így indokolja az egy órán tanított anyag helyett a felelősi rendszerben való gya-korlást: „...azért is értékesebb ez a forma, mert a közösséget való felelősségvállalás, kö-telességteljesítés igényével gazdagabb.” Majd később: „...minél több önzetlen munkát vál-laljanak és végezzenek a közösség érdekében.” ... „...folyamatosan elő kell idéznünk olyan helyzeteket, amelyekben minden tanuló rend-szeresen tevékenykedik a közösség érdekében.” Ahhoz, hogy a későbbiek során, az „ÉLET-BEN” tanítványaink merjenek és akarjanak fel-adatokat vállalni, a társadalomért önzetlenül dolgozni, és ebben legyen gyakorlatuk is, itt kell leraknunk az alapokat. A Nevelési Terv (26. old.) már az 1. osztályban feladatként tűzi ki, hogy minden tanuló „becsülje meg az osz-tályfelelősök munkáját, akik az osztály minden tagjának érdekét szolgálják.” Ehhez elsősorban a tanítónak kell példát mutatni, „komolyan” venni a felelősök jelentéseit, a mulasztást nem úgy fogni fel, mint a nevelők személyes meg-sértését, hanem úgy, mint a közösségnek oko-zott kárt.

A felelősöket szinte meg kell tanítani „vi-selkedni”. A Nevelési Terv szerint: „Ne éljen vissza megbízatásával, ne uralkodjék társai fe-llett, határozottan, jó pajtáshoz illően figyel-meztesse társait.” (Úgy érzem, ezen a téren a felnőtt tisztségviselők között is kevés jó példát találunk...) Ha a felelős visszaél hatalmával, a közösség szabja ki számára a büntetést: hét-közben is leváltjuk vagy eltöltjük egy következő alkalomtól, esetleg éppen a javítás szándékával

meghosszabbítjuk megbízatását, hogy „bizonyít-hasson”.

A „közketonak” és a felelősök kapcsolatára a kölcsönösség a jellemző, éppen mivel min-denki mindenféle feladatkört betölt, belátják, hogy szükséges, hogy „teljesítsék az osztálymeg-bizottak kéréseit”, hiszen hasonló helyzetben ők is elvárják ezt.

A Nevelési Terv a vállalás mellett kiemeli, hogy a felelős „legyen képes beszámolni a fel-adatok teljesítéséről”. Ez a része már nehezebb, hisz a tanulók szívesebben tevékenykednek, mint beszélnek tetteikről. Éppen ezért nem erőltetem a beszámolót, de hogy jártasságot sze-rezzenek ebben is, időnként megpróbálkozunk vele. A beszámoló legegyszerűbb formája a je-lentés. A 2. osztályos Kézikönyv szerint (26. oldal) „...a jelentéseket ne vigyük túlzásba, tanítsuk meg, ki kinek, hogyan jelentsen.” Rendszeres jelentést csak az ügyeletestől és a tisztségfelelőstől kérek, egészen egyszerű, de megkötött formában. A többiek csak alkalom-szerűen és ha feltétlenül szükséges, mondják el jelentenivalójukat. Ha egy felelősi munkakört már minden gyermek betöltött, akkor én érté-kelem a munkát és jelölöm meg a szükséges változtatásokat, az esetleges új szempontokat. A szombati „osztályvezetői tízpercben” azért arra is fordítunk néhány percet, hogy egy-egy felelős elmondhassa tapasztalatait, illetve a töb-biek véleményét nyilváníthassanak munkájukról. Leggyakrabban az a kifogásuk, ha kevés fel-adatuk akad, a bírálatok viszont az elmulasz-tott, vagy rosszul végzett munka miatt érik őket. A magatartás osztályzatba jelentős súllyal számítom be a közösséget végzett munkát. Így sokkal realisabb képet kapok a tanulókról, mintha egyoldalúan csak a magaviseletüket néz-ném. Ők is érzik, hogy az ún. csintalan, örök-mozgó gyermek pl. kitűnő közösségi ember le-het, ha alkalmat teremtünk neki, míg a „minta viselkedés” esetleg önzést, vagy közömbösséget takar.

Évek során következetesen megvalósítottam elképzeléseimet: minden gyermeknek biztosítani a lehetőséget a különböző tevékenységre. Azt tapasztaltam, tanulóim igen örültek ennek a megoldásnak, fokozatosan leszoktak az egyes tisztségekért vívott harcról, hiszen minden má-sodik héten kaptak valami tevékenykedési le-hetőséget, és felelősségtudattal, teljes igyekezet-tel látták el a rájuk bízott feladatokat. Ez a felelősi rendszer is hozzájárul olyan tartós sze-mélyiségvonások kifejlesztéséhez, amelyek a kö-zösségi ember sajátjai.



# Nyelvtan-helyesírás gyakorló óra a 2. osztályban

A nyelvtan-helyesírás legfontosabb feladatai: „...meg kell ismertetni a helyes beszéd és helyesírás legfőbb szabályszerűségeit.

Tudatos, fokozatos, tervszerűen ismétlődő és rendszeresen ellenőrzött gyakorlati alkalmazás útján biztosítani kell ezeknek az ismereteknek nyelvi jártasságokká alakulását a helyesírás és az élő beszéd vonatkozásában.”

A folyékony olvasás kialakításánál komoly nehézséget okozott a tanulóknak azoknak a szavaknak a kiolvasása, amelyeket másképp kell kimondani és másképp kell leírni. Osztályomban több olyan hátrányos helyzetű tanuló van, aki otthon pongyola kifejezéseket, helytelenül kiejtett szavakat, pontatlanul megfogalmazott mondatokat hall. Így beszéd- és olvasáskészségük fejlesztése érdekében sok feladatom volt a Más-képp halljuk, másképp írjuk témakör tanításánál.

A tárgykör keretében gyakorlati tájékozottságot kell kialakítani a fontosabb kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok jelölésében. Óráimon minden kevés szóanyaggal dolgoztam, de a kiemelt szavak olvasását és helyesírását sok érdekes feladattal próbáltam gyakoroltatni. Így volt idő arra, hogy rögződjön a helyes leírás és kiejtés.

A tanultak ellenőrzésére, az elsajátítás fokának lemérésére íratott felmérés általános és egyéni hibáinak kiemelésével, valamint hasonló típusú szavak elemzésével próbáltam a következőkben ismertetett órán a hibákat javíttatni.

Osztály: 2.

Tantárgy: Nyelvtan-helyesírás.

Témakör: Másképp halljuk, másképp írjuk.

A tanítás anyaga: A fontosabb kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok.

A tanítás célja és feladata:

a) A kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok olvasásának és helyesírásának gyakorlása.

Mondatalkotási gyakorlattal a fogalmazás tanításának előkészítése.

b) Mindig, kisdoboshoz méltóan viselkedj!

Szemléltetés: Táblai írás, feladatlap, a tanulók füzeté, betűkártyák, magnetofon, diapozitív.

## VÁZLAT

### 1. A témazáró felmérés értékelése:

a) Globális értékelés-típushibák kiemelése, javíttatása.

b) Egyéni értékelés:

a) Hibátlanul dolgozó és munkájukban fejlődést mutató tanulók megdicsé-  
rése, sok hibával dolgozó tanulók pontosabb munkára ösztönzése.

b) Tanácsok a további munkavégzéshez: Mindig olvasd át amit leírtál, így  
kevesebb lesz a figyelmetlenségből adódó ékezethiba!

Több hibát elkerülhetsz, ha magadban szótagolsz írás közben.

c) A füzetek külalakja.

2. Célkitűzés: Ahhoz, hogy mindenki hibátlanul le tudja írni azokat a szavakat, amelyeket másképp írunk és másképp mondunk, gyakorolnunk kell még.

### 3. A kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok helyesírásának gyakorlása:

a) Táblára felírt szavak kiolvasásának gyakorlása, helyesírásának megbeszélése.  
Szótő és toldalék jelölése.

Ejtsd! Írd!

kenj  
adj  
énekelj  
szakadt  
látja  
barátság

Olvassuk el a szavakat! Miféle hasonlóságot vettetek észre? A szavak egyenkénti vizsgálata: Mondd ki a szót! Miféle hangot mondtál a végén (ill. közepén)? Hogyan írjuk le a szót? Miért? Jelöld is a szótőt és a toldalékot! (A szótőt aláhúzással, a toldalékot bekarikázással jelöljük.) Mondd ki a szót újra!

A kenj, énekelj, szakadt, barátság szavak mondatba foglaltatása.

- b) Táblára írt szövegből szavak kiemelése, az olvasás gyakorlása:

A folyosón ne szaladj,  
ne kiabálj! Mindig ü-  
gyelj az osztály rendjére!  
Segíts társaidnak a ta-  
nulásban!

A szöveg meghallgatása magnetofonról, közben a táblai szöveg figyelmes, néma olvasása.

Húzzátok alá azokat a szavakat, amelyeket másképp hallottatok mint leírva láttátok!

Mi segít a szavak leírásában?

Szavanként olvasás, szótő és toldalék keresése, rendjére szó szótagolása is.

A szöveg magnetofonra olvastatása egy tanulóval.

Törekedj arra, hogy minden szót hibátlanul ejts ki! Visszahallgatás.

Feladat: Figyeljétek meg, helyesen olvasta-e társatok a szavakat!

- c) Az előző feladatban aláhúzott szavak lemásolása.

- d) Hiányos szavak kiegészítése:

sze . . ünk, épi . . ük, segi . . ég,  
dalo . . atok, szomszé . . ág,  
köszö . . ük, sze . . e, a . . a

A szavak elolvasatása.

e) Látó-halló tollbamondás: (Az előző feladatból kiemelt szavak.)

építjük, segítség, köszönjük, adta

Önellenőrzés kistábláról – összehasonlítással.

f) Differenciált munka:

„A” csoport: Jó helyesírók: Feladatlap 35. old. 2. 3.

2. feladat: Pótold a hiányzó betűket!

Rajz segít a feladat megoldásában.

kalapá \_\_\_\_\_ al      zöl \_\_\_\_\_ ég      söté \_\_\_\_\_ ég

3. feladat: Írd le, mit csinálnak a gyerekek, ha ezt mondja a tanító néni:

Fordítsátok!

Fordítják.

Nyújtsátok!

Tartsátok!

Tisztítsátok!

A tanulók a feladatokat önállóan olvassák el.

„B” csoport: Gyenge helyesírók: Feladatlap 35. old. 1.

Feladat: Szótó és toldalék elválasztása álló egyenessel.

A feladatot közös megbeszélés után végzik.

Önellenőrzés: „A” csoport: Tábláról önálló összehasonlítással.

„B” csoport: Felolvasással, tanítói segítséggel.

g) Fogalmazási előgyakorlat: diakép alapján:

Várható mondatok: Ernő a Balaton partján nyaral. Homokvárat épít. Más labdázik, sokan a kellemes vizet élvezik. Mindenki jól érzi magát ezen a szép helyen.

A rövid mondatok bővítése kérdések segítségével.

h) Emlékezetből írás:

Ernő sápadt fiú. A Balatonhoz küldték nyaralni.

A mondatok elolvasása, tartalmi és helyesírási megbeszélése. Önellenőrzés-összehasonlítással.

i) Hogyan írnád? Játékos feladat.

Kimondom a szót, emeld fel azt a betűkártyát, amellyel a szót leírnád!

öccse, kiszaladt, gyűjts, énekelj, készíts, szedjed, bánja, dinnye, meggyes, hattyú, botja.

4. Értékelés: Eredményesség, aktivitás és magaviselet alapján.

Órámon a tanulókat úgy próbáltam motiválni, hogy belső szükséglet legyen számukra az anyaggal való foglalkozás. Tudásuk kiegészítésének szükségességét próbáltam megmutatni a felmérések eredményeinek, hibáinak feltárásával, a javításra váró helyesírási hibák közös megkeresésével. Így eleven problémákból indultunk ki. A gyengébb tanulók számára is biztosítottam a javítás lehetőségét, belátták a tanulók a gyakorlás fontosságát. Az órai aktivitás jelentős része belső késztetésből nyerte lendületét. E lendület fenntartásában nagy szerepe volt a gyakorlási módok változatosságának. A szavak összehasonlítása (3. a feladat), elemzés szóban (3. a feladat), írásban (3. f. feladat „B” csop.), válogató másolás (3. c. feladat), magnetofonról szöveg meghallgatása, a szöveg magnóra olvasása (3. b. feladat), látó-halló tollbamondás (3. e. feladat, emlékezetből írás (3. h. feladat), a képességeknek megfelelően differenciált osztálymunka (3. f. feladat), játékos gyakorlás (3. i. feladat) mind az érdeklődés fenntartása és az eredményes gyakorlás érdekében történik.

A fokozatosság elve és a változatosság érvényesült a közös, csoportos és individualizált tanulói tevékenységek váltokozásában, az írott és nyomtatott betűvel leírt szövegek felhasználásában. Először csak szavakat vizsgáltunk, majd mondatokban kellett hasonlókat keresni, a tanultakat mondat leírása közben alkalmazni, s itt már több dologra kellett figyelni. Befejezésül csak hallott, de leírva nem látott szóról kellett eldönteni, hogyan kell írni.

Közvetlen érdeklődést tudtam biztosítani a cselekedtető eljárásokkal (pl.: hiányos szavak kiegészítése, szótő és toldalék jelölése a táblánál, betűkártyák felemelésével a helyesírás eldöntése, önálló jelölések és írások a füzetbe, feladatlapra).

A diákép témája a gyermekekhez közelálló, a közeledő nyári évszakhoz kapcsolódik.

Mindig jobb és jobb munkára készítem az a tanító-tanuló viszony, amelynek egyik fő vonása az ösztönzés. Így nem maradhat el még a kis teljesítmény pozitívumainak kielégése sem. A tanulók igyekeznek tudásuk legjavát nyújtani. Eredményességben önmagukat társaikhoz mérik, próbálják egymást túlszárnyalni. A feladatok elvégzése után az eredmény lemérése, az önellenőrzés lehetővé tette, hogy kialakuljon az egészséges verseny. Sikertől ösztönözni a tanulókat arra, hogy igény szintjüket magasabbra tartsák teljesítményszintjükénél, mindig próbálják önmagukat is túlszárnyalni. Tehát, aki eddig kevés hibával dolgozott, az hibátlanul írjon, a sok hibával írók pedig – figyelve a kiemelt szavakra – lassan jussanak el a tájékozottság fokára.

A mit? miért? gyakorolunk tudatosításán kívül minden egyes lépésnél szükséges a tanulói munkavégzés tudatosítása. Erre gondoltam akkor, amikor a feladatok elvégzése előtt megjelöltem a legfontosabb feladatokat, megfigyelési szempontokat adtam. Pl.: Vigyázz azoknak a szavaknak az olvasására, amelyeket másképp kell kimondani és leírni! Írás közben is keresd a szótőt és a toldalékot!

Az órán gyakorolt kevés szóanyagot a leggyakrabban használt szavak köréből válogattam. Többször előkerültek azok a szavak, amelyeket a felmérésben rosszul írtak. Mindig más feladatokban, más körülmények között kellett a helyes leírásukat alkalmazni. Ilyen szavak pl.: szedte, adta.

A kisiskolás gyermek egyik jellemzője a szemlélethez kötöttség. Ezért annál eredményesebb tanításunk, minél több érzékszervére tudunk hatni. A kiemelt szavakat a tanulók *elolvasták*, magnetofonról, tanítótól, társuktól *hallották*, a táblán a helyes leírást *látták*, színessel jelölték a szótőt és a toldalékot, tehát *cselekedtek*. A kimondott szavakat részeire bontották (analizálták), ismét egyben kimondva szintetizálták, többet közülük mondatba is foglaltak.

A diáképről alkotott pár összefüggő mondatból, annak bővítésével, a szavak mondatba foglalásával a fogalmazás tanítását készítettem elő, fejlesztettem a tanulók

beszédkészségét. A kép segített a lényegkiemelés gyakorlásában is. Fejlesztettem az olvasási készséget a szavak és mondatok helyes olvastatásával, a nyár jellemzőinek felelevenítésével kapcsolatot teremtettem a környezetismerettel.

Egész órán ügyeltem arra, hogy sokat szerepeltessem a gyengébb képességű tanulókat. Legtöbbször ők olvastak, hibáikat velük próbáltam javíttatni. Úgy látom, készségfejlesztés szempontjából sokat tudtam tenni értük.

A témakör tanításában a Tanterv és utasítás világosan meghatározza feladatainkat. Ugyanilyen világosan kell látnunk nevelési céljainkat is, amelyek megvalósításához tervszerűség és rendszeresség szükséges. Minden együtt töltött nap tudatos nevelő hatása egy lépést jelent a kitűzött célhoz. Az ismertetett órán sokat tehettem az értelmi nevelés érdekében. A tanulóknak sokszor kellett megfigyelni, s későbbi feladatokban ezt hasznosítani. Az emlékezetből írásnál szükség volt a bevésésre, amelyet érzelmi mozzanatokkal és értelmi kapcsolatok feltárással segítettem. A felidézést könnyítette a gyermek siker iránti reménye. Ehhez biztóságerzetet kellett kapnia a feladat előkészítésének pillanataiban. Itt külön gondolni kellett a gyengébb, esetleg több kudarcot átélt tanulókra, hiszen nekik a siker élménye lendületet ad a további munkához.

A feladatok elvégzéséhez meg kellett találniuk a helyes megoldás útját. A készségek elérésében különböző szinten állnak és így egyeseknek minden esetben, másoknak kevesebbszer kellett végiggondolni ezt a gondolatmenetet. A tanulók egy kis hányadát halkan, személynek szóló kérdésekkel kellett irányítani.

A pontos beszéddel, az erre irányuló állandó ösztönzéssel, a füzetben, feladatlapon, táblán végzett feladatok elrendezésével, tisztaságával, a természet szépségéről szóló beszélgetéssel az esztétikum iránti igényt növeltem.

Saját és társaik munkájának ellenőrzése, a hibák jelölése a becsületességre nevelést szolgálta és segített az önértékelés kialakításában. A feladatok pontos megfigyelése alapját képezi a materialista nevelésnek. A példaanyag elemzése, összehasonlítása a lényeg meglátását és a dialektikus vizsgálati mód elsajátítását segítette. Az ok-okozati összefüggések feltárása (nyár, helyes viselkedés), a tudatosság, a szemléletesség, a rendszeresség, a fokozatosság, a közösségi elv érvényesülése és az egyéni bánásmód a nevelési célok megvalósításának szolgálatában is állt.

*Bugár Ferencné*

Győr, Tanítóképző Intézet



## A kosárlabda tanítása a testnevelési órán

Az általános iskolai testnevelésnek egyik szép részterülete a kosárlabda oktatása. E munkában lehetőséget kap a testnevelő tanár a tanulók testi és értelmi képességeinek fejlesztésére. Minden gyerek szereti a labdát. Különösen akkor kedveli, ha már „uralja” ezt a játékszert, az engedelmeskedik akaratának, biztonsággal képes használni. Ezt a képességet akkor tudja megszerezni a tanuló, ha a tanár céltudatosan, a fokozatosság elvének megtartásával, az egyszerűbb játékmódon keresztül az összetettebb feladatokra megtanítja, felkészíti őket. A tanulóknak világosan látni kell az egyes labdagyakorlatok célját, és tudni kell azoknak az összekapcsolását.

Így juthatunk el a kosárlabda-oktatásában ahhoz a célhoz, amit a tanterv taktikai követelménye a 6. osztályos tanulók részére a következőkben határoz meg. „Helyezkedés üres helyre, szabadulás a védőtől. Mozgó játékosok adogatása egymás között.”

A fenti követelmény megvalósításához nehéz, összetett feladatokat kell megoldaniuk a tanulóknak.

Milyen ismeretek, képességek kellenek a jelzett követelmény eléréséhez?

A kosárlabda legfontosabb technikai elemeinek ismerete (megállás, sarkazás, labdavezetés, kétkézes mellső átadás, bármilyen irányból jövő labda elkapása, dobásoknál a labda pontos irányítása, egyszerű cselező mozdulatok).

A figyelem állandó fenntartása,

a jó helyzetfelismerés,

a gyors helyezkedés,

a védőtől való leszakadás,

és új helyzetre való reagálás, átállás.

Ha már a tanulók ezeknek a birtokában vannak, tudják alkalmazni a gyakorlatban, akkor kezdetjük el a „Helyezkedés üres helyre, szabadulás a védőtől. Mozgó játékosok adogatása egymás között” taktikai folyamatnak az oktatását.

Az alábbiakban egy 6. osztályban tartott egyrészes kosaras órák vázlatát ismertetem.

*Tanítás ideje:* 1974. január 15. 15 óra.

*Helye:* 1. sz. Gyakorló Általános Iskola T/1.

*Osztály:* 6/c. vegyes. *Létszám:* 21.

*Oktatási feladat:* A kosárlabdában tanult technikai és taktikai elemek gyakorlása az üres helyre helyezkedés lényegének a kiemelésével.

*Nevelési feladat:* tudatos munkára nevelés.

*Óratípus:* gyakorló.

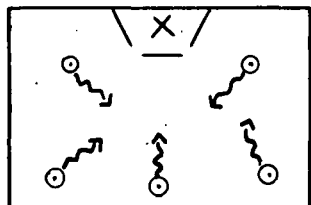
*Szükséges felszerelések:* 20 gumilabda, 10 kosárlabda, 10 jelzőszalag, 2 húzókötel.

## ÓRAVÁZLAT

Sorakozás. Jelentés. Célkitűzés.

*Labdavezető fogójáték*

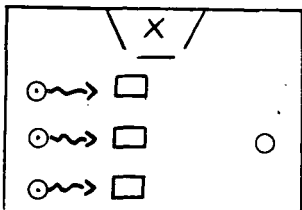
Üres helyen labdavezetés különböző irányba távol a fogótól emelt fejjel. Győztes az a játékos, aki nem volt fogó.



Átszervezés kétsoros vonalba.

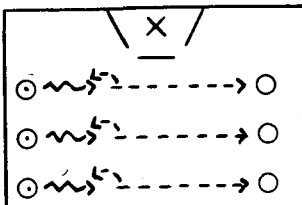
Tanári irányítással labdavezetés különböző irányban passzív védővel.

A védőjátékosok felveszik a támadók mozgását, kísérik őket.

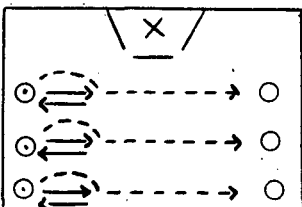


Átszervezés a dobásokhoz.

1-2-3 leütéssel megállás, alsarkazás, visszasarkazás, kétkezes mellsővel labdaátadás a társnak. Cél a tanult elemek rögzítése.



Önpasszolás, futás a labda után, levegőben labdaelkapás, megállás, kétkezes mellsővel átadás a társnak, visszafutás.

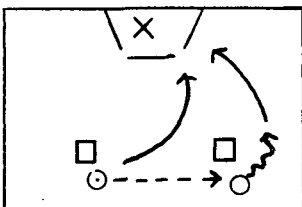


A labda elkapása, a biztos talajfogás a cél.

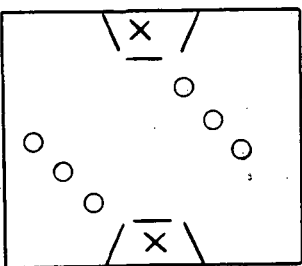
Átszervezés 2 : 2 elleni játékhoz.

2 : 2 elleni játék.

Üres helyen levő társnak labdaátadása aktív védelemmel és laza emberfogással.



Átszervezés a kosárradobásokhoz. Kétkezes fej feletti kosárradobás. Egy leütéssel fektetett dobás a kosárradobás gyakorlásának céljából.

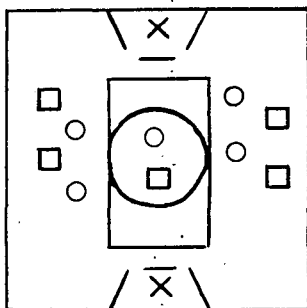


Átszervezés a kosárlabda játékhoz.



Háromudvaros kosárlabda játék az eddig tanult elemek alkalmazásával.

A támadók és a védők a saját udvarukban mozognak. A kosár alatti trapéz területén a védő a támadó és a kosár között helyezkedik el. Támadók próbáljanak az üres helyen, védőtől leszakadva egymásnak adogatni a labdát.



Kosárlabda játék segédeszköz nélkül.

Értékelés a csapatok kosárradobása szerint.

Levezető járás. Tartásjavító gyakorlat.

Értékelés. Köszönés. Elvonulás.

A szervezési rész után az óra labdavezetős fogójátékkal kezdődött. A tanulók még egyedül dolgoztak a saját labdájukkal. A fogó kikerülésével úgy vezették azt, hogy a figyelmük a labda és a fogó között oszlott meg. A labdát két kézzel megfogni nem lehetett, állandóan vezetni kellett. Sok ügyességet kívánt a fogót figyelve az üres helyen történő labdavezetés. A fogótól menekülve, gyors indulásra is készítette a tanulókat.

Pihentetőbb jelleggel és a kosárlabda technikai alapelemeinek gyakorlása céljából ezután páros gyakorlatok következtek.

A 2 : 2 elleni játékban össze tudták kapcsolni a tanulók az eddig tanult elemeket kisebb területen dolgozva.

A támadók a kis területen könnyebben tájékozódtak, csak a társuk mozgását kellett figyelniük a pontos labdaátadás miatt. Ugyanekkor volt mód a sarkazásra, labdavezetésre, a különböző átadási formákra, a cselezésre és új ötletek kialakítására a védőtől való elszakadás céljából. A védők aktívan, laza emberfogással védték a támadó társukat.

A kosárlabda játékban az eredményes kosárra dobások száma a döntő. Ezt is állandóan gyakoroltatni kell a tanulókkal. A 2 : 2 elleni játék után az egy- és kétkezes kosárra dobások következtek.

Az óra következő mozzanatában a pályát húzókötel lefektetésével három udvarra osztottuk fel a bűntetőkör középvonaláig. A játékosok csak saját udvarukban mozoghattak. A középső udvarban a középjátékosok (két tanuló), a jobb és a bal oldalon a bedobók és a háttvédek (négy-négy tanuló) helyezkedtek el. A kötel mutatta az utat a tanulók számára, nem lehetett csoportosulás.

A trapéz területén már nem volt kötel. A tanulók itt már nem kötődtek az udvarukhoz, szabadon mozoghattak. A támadók keresték az üres helyet a kosárra dobáshoz. A védők, a támadók és a kosár közé próbáltak helyezkedni.

Végül a tanulók elvitték a pályáról a köteleket. Segédeszköz nélkül, szabadon mozogva játszottak tovább. A védők és a támadók jól összekapcsolták az eddig tanult elemeket. Üres helyre helyezkedéssel, pontos labdaátadással eredményes támadások futottak a pályán. Nagy élvezettel játszottak.

A szervezet lecsillapítása és a testtartás javítása céljából az óra végén tartás-javító gyakorlatok voltak.

Az értékelésben a győztes csapat, a legjobb védő, támadó és kosárra dobó játékos dicséretben részesült.

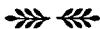
Az órára kitűzött oktatási és nevelési feladat helyesnek bizonyult, és maradéktalanul megvalósult.

A fiziológiai megterhelés a mérések alapján megfelelő volt.

Az alapképességek közül az ügyesség és a gyorsaság fejlesztése bizonyult legeredményesebbnek.

Az órát a hangulatosság, motiváltság jellemezte.

Hornyák Andrásné  
Szeged



Varga Katalin:

#### ÉN, TE Ő

A Gögös Gúnár Gedeon sok-sok gyereknek szerzett örömet olvasás közben.

Ez a könyve a nyolc-tíz évesek kezébe való. A bohócokra Pitt és Patt, valamint a két cirkuszi oroszlán Dinó meg Doró izgalmas és mulatságos kalandjait olvashatják a gyerekek.

A irdám nyelvtani ismeretszerzést a fordulatos meséken és a mulatságos verseken túl érdekes rejtvények, fejtörők teszik szórakoztatóvá.

Görög Júlia színes rajzai elevenítik meg a mesevilágot.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Pilinszky János:

#### A NAP SZÜLETÉSE

A költő tolla nyomán kinyílik az a kapu, amelyen keresztül bejutni a mesék gyönyörű, csodás világába.

Tündökletes szépségű tájakat járják az ismert mesehősök új alakban, új köntösben.

Meséi a legnemesebb költői hagyományokból fakadnak, abból lépnek óvatosan előre a szó legjobb értelemben vett modern költészet felé.

Bálint Endre illusztrációi elevenítik meg a meséskönyv szépségeit.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

## A JUTALOMKÖNYVEKRŐL

Öröndetes jelenség, hogy az utóbbi években szinte divattá vált könyvet ajándékozni a legkülönbébb alkalmakra, családi és iskolai ünnepekre egyaránt. Sokszor tapasztaltam azt is, hogy szokásos rokonai vagy baráti látogatások esetén is könyvet vittek a gyerekeknek édesség helyett. „A Könyv” 1974/1. számában megjelent cikk (Hoffmann Pálné: A könyv mint játék) megállapítja: „A könyvvel megajándékozottak között első helyen a gyermek áll.” Majd a felmérés másik érdekes adata: „... az interjúalanyok 60%-a szokott gyerekeknek könyvet ajándékozni”. Csak lelkesen lehet üdvözölni a számos helytelen vagy éppen káros divathóbortok közt ezt az okos és hasznos, már-már szokássá váló gyakorlatot; különösen akkor, ha az elkeserítő gyerekfogászati statisztikát olvasuk. Ily módon – nyhe túlzással – azt is elmondhatjuk, hogy a könyv nemcsak szellemi táplálék, hanem még a testi épséget is szolgálja.

Az iskolákban régi hagyomány, hogy év végén az arra érdemes tanulók szorgalmát, kiemelkedő közösségi munkáját vagy egyéb, átlagon felüli teljesítményüket, ill. tevékenységüket ajándékkönyvvel is méltányolják. Néhány éve erre egyre több anyagi lehetőség is van.

A könyvajándék nagy-nagy élmény a gyerekeknek. Hatásáról több helyütt olvashatunk pl. Gárdonyinál, de nap mint nap találkozunk vele a gyakorlatban is. A gyerekek ezeket a könyveket megőrzik, féltik, vigyáznak rá, s minél távolabbi a bejegyzett dátum, annál értékesebb válik, annál büszkébbek rá. Találkoztam már olyan tanárral egy író-olvasó találkozón, aki a kisdíák korában kapott könyvet dedikáltatta a szerzővel.

Természetesen más pedagógiai hatása is van – különösen az iskolában kapott – ajándékkönyvnek. Az ajándék mindig becses, nem szoktuk Forint-értékre átszámítani, hanem nézegetjük, használjuk, s mert könyv, olvassuk, ill. olvassák a megajándékozott gyerekek. Vagyis: olvasásra ösztönöz, hisz a megajándékozáson túl ez volt a célunk vele.

Éppen ezért komoly felelősséget jelent, alapos válogatómunkát igényel a pedagógustól.

Kinek milyen könyvet ajánlunk?

A megfelelő könyv kiválasztása elég nehéz. Ennek egyik – öröndetes – oka, hogy viszonylag nagy a választék, s a bőség lehet zavaró. Másrészt a könyvvásárlással megbízott pedagógusok sem ismerik a könyvesboltok polcain megtalálható összes könyvet, s bizony előfordul, hogy nem a gyerek érdeklődésének, értelmi szintjének megfelelő könyvet vásárolják meg. Ilyenkor vajmi keveset jelent a legjobb szán-

dék, nem szerez igazi örömet az ajándék, legálábbis nem olyan hatásos, mint lehetne. Hogy az örömet minél teljesebbé tesszük, szeretnénk tanácsainkkal az év végi könyvajándékozáshoz, ill. az ajándékkönyvek vásárlásához segítséget nyújtani. Röviden ismertetjük a még kapható, az utóbbi időben megjelent könyveket, természetesen a teljesség igénye nélkül.

Két csoportban – alsó tagozatosoknak és felső tagozatosoknak – mutatjuk be a könyveket, ezen belül már könnyebb a válogatás osztályokra, ill. érdeklődési körökre, témákra bontva is.

## 1. Alsó tagozatosoknak

*Mesekönyvek, gyerekregények és -történetek*

Arany László: *Pancimanci* – A világ népmesekincséből ismert, nevét titokban tartó törpe –, aki végül is maga fecsegi ki titkát a lusta, de furfangos fiatal királyné szerencséjére –, története Arany László feldolgozásában, Heinzelmann Emma illusztrációival.

Horgas Béla: *Mesélek a Zöld Disznóról* – A rendkívül kedves, üde képekből, vidám ötletekből szőtt mesében a Zöld Disznó barátjától kék kabátot kap, amely megvédi a gonoszok támadásaitól. Réber László rajzaival.

Ignác Rózsa: *A begyen-völgyön szánkázó diófa* – A páratlanul színes mesekötetben az író utazásai során hallott-gyűjtött meséit adja közre: az észak-amerikai, dél-amerikai, hawaii, afrikai mesék hangja egységbe ötvöződik a hazai székely mesékkel. Szántó Pirokska illusztrációival.

Csukás István: *A téli tücsök meséi* – ben egy zsályaszagú hátizsák zsebében szobába került tücsök nyári emlékezései elevenednek meg. A sok ötlettel, játékos-sággal, természetszeretettel teli mesefüzért Heinzelmann Emma rajzai elevenítik meg.

Varga Katalin: *Barátom, Bonca* – A regény témája: a barátság és a barát szerepe egy kislány életében. A gyerekeket nagyon jól ismerő író legújabb könyvét át meg átszövik a finom, pedagógiai megfigyelések, s bár nem mondja ki, tanácsokat is ad az árnyalt, szereteten alapuló neveléshez. Mindezt úgy teszi, hogy a gyerekolvasó érdekes, izgalmas olvasmányt tartja. Réber László illusztrálta a könyvet.

Török Sándor: *Habó, a tenger* – A filmről már ismert mű könyvváltozata a film képeivel illusztrálva. Őcsinek nem mondják meg a szülei, hogy kistestvére születik, s a mástól hallott hír konfliktust okoz a kislánynak. A szeretet és a fantázia segíti túljutni a válságon.

## Versek - versesmesék

**Lúdanyó meséi** - Az angol népköltés közismert gyűjteménye a Lúdanyó meséi. A legszébb verseket fordította le és dolgozta át Tótfalusi István. Würtz Ádám rajzaival.

**Pilinszky János: A nap születése** - A hat, gyerekeknek szóló versesmesében olyan mesevilágba visz a költő, ahol az örök mesei szépségek mellett felvillantja a részvétet és szeretetet is. Bálint Endre illusztrációival.

**Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne**

A Bóbita és Zimzizim legkedveltebb versein túl a népszerű, gyerekek körében is ismert költő legújabb, gyerekeknek szóló alkotásait tartalmazza a kötet. Hincz Gyula rajzaival.

## Ismeretterjesztő képeskönyvek

**Varga Katalin: Én, te, ő**

Izgalmas kalandokban van része az olvasónak a Nyelvtan Birodalmában. A mesés történetek a szófajokkal, ragokkal és képzőkkel ismertetnek meg.

**Schwartz, Julius: Kalandos kísérletek** (Bölcs Bagoly)

A környezetünkben található leggyakoribb anyagokkal; a vassal, szénnel, üveggel ismertet meg. Bemutatja előállítási módjukat, kémiai tulajdonságaikat, sok, könnyen elvégezhető kísérletet is tartalmaz.

**Lev, Feliksz: Miért van levél a fákon?** (Bölcs Bagoly)

A levél felépítését, funkcióját, a levegő és a napfény szerepét mondja el a szerző. A természet szeretetére és a tudományos összefüggések felismerésére nevel, ösztönöz.

**Gaál Éva: Zoknidakszli és sokan mások** (Bölcs Bagoly)

Sok ötletet és tanácsot ad a szerző a pénz nélküli ajándékkészítéshez, a ház körül található - látszólag értéktelen holmik praktikus felhasználásához.

## II. Felsőtagozatosoknak

**Ifjúsági és történelmi regények, kalandos történetek**

**Thiery Árpád: Hosszú szökés**

Egy intézetbe kényszerült 15 éves fiú, Soma Bálint szomorú-kegyetlen sorsa elevenedik meg. Elmagányosodása, sodródása, szeretet utáni vágya, s majd-majd tragédiája szól az olvasóhoz - gyerekekhez és felnőttekhez egyaránt - intő példaként.

**Kiss József László: Talán Pista**

A regény főhőse itt is intézeti gyerek, élete azonban a közösségben rendeződik. A vidám társaság, a mozgalmas mindennapok és a helyes felnőtt támogatás segítségével egész em-

berré válik ő is, meg hajdan kis csavargó társai is.

**Vidor Miklós: Önkéntes bajtöröttek c. regénye** tulajdonképpen hat kisregénynek is beillő novella. A közös probléma fűzi őket össze: mindegyik a felnőtté válás határán álló fiatalok legégetőbb problémáival - szerelem, barátság, helyük az életben - foglalkozik.

**Mezei András: Svédcsavar**

Egy külvárosi gyerekcsoport életét eleveníti meg a regény a háborút megelőző évekből. Labdázás közben „svédcsavarral” bedobnak egy kirakatot. Ebből keletkezik a bonyodalom, mely szérburjánözva és felduzzadva az emberséges szegények és mohó gazdagok ellentétévé válik.

**Febér Tibor: Vasjogar**

A történelmi regény a magyar föld alig ismert korszakáról szól, a VI. századról. Róma egykori hatalmát már csak romok jelzik, az ország új urai egymást irtják, de megjelennek a jövőendő gazdák, az avarok is.

**Karczag György: A trónon a harmadik**

A magyar történelem egyik legvirharosabb korszakáról, az I. István halála utáni időről szól a könyv, elmondja Aba Sámuel küzdelmeit, bukását.

**Ordas Iván: A fekete cár**

Az 1526-27-es Duna-Tisza-Maros menti paraszthadakról, a vezérükről, Cerni Jovánról olvashatunk a könyvben. Felkelésüket leverik, s az új Dózsa, a Fekete Ember fejét futár viszi Zápolyához.

## Ismeretterjesztő Könyvek

**Dankowska, Maria: Négy szemközt**

Az író nő valóban négy szemközt van olvasóival, s a meghitt hangulatban közvetlen hangon, az emberismeret és tapasztalat hitelével veti fel a fiatalok legégetőbb problémáit: barátság, szerelem, pár- és pályaválasztás, család és társadalom, politika.

**Halász Zoltán: Képeslapok Amerikából**

A szerző rövid riportokban vezeti végig az olvasót Amerikán. A kontinens méretű ország jellegzetes vidékei, városai mellett megismerteti a fiatalok életformájával, a néger gettók és indián rezervátumok világával is.

**Rockenbauer Pál: Amiről a térkép mesél**

Mintegy félezer földrajzi nevet bír szólásra a szerző: "hogyan keletkeztek, milyen történelmi események emléket őrizik, milyen nép írta őket a térképre. Számos illusztráció, térkép segít a földrajzi tájékozódásban és böngészésben.

**Római regék és mondák** (Regék és mondák sorozat)

Az ókori római kultúrkincs legértékesebb részeit ismerteti a legnagyobb római írók művei alapján.

**Vargha Balázs: Játsszunk a szóval!**

A szerző clénk állítja a szavak építőköveit, megmutatja mi mindent lehet belőlük kirakni. Megismerjük a szavak színét, a szójátékok fortélyait, a szavak összecsengésének tréfás trükkjeit!

**Vargha Tamás: Játsszunk matematikát!**

A három kötetre tervezett mű első darabja a „Folyamatábrák – Lyukkártyák – Valószínűség” témákkal foglalkozik játékosan, sok-sok ábrával, és kedvet csinál a matematikához.

**Dr. Móczár László: Legyek, hangyák, méhek, darazsak** (Bűvár Zsebkönyvek). A kötet a rovarok népes táborából a kétszárnyúak és a hátyaszárnyúak rendjének legfontosabb hazai fajaival ismerteti meg – színes illusztrációk segítségével.

Együttal az egész Bűvár Zsebkönyvek sorozatot figyelmébe ajánljuk minden pedagógusnak, különösen a biológia szakosoknak.

*Vörös Károlyné*

**Dr. Tóth Aurél:**

## A FÖLDRAJZI GYAKORLÓTÉR

Valóban a földrajz, az általános természeti földrajz tanítása csak akkor lehet eredményes, ha a környezet földrajzi törvényszerűségeinek a megfigyelésére épül.

A lejártszódó földrajzi jelenségek és folyamatok jelentős része megfigyelhető az erre a célra berendezett szabad területen, a földrajzi gyakorlótéren.

Több országban létesített gyakorlótérek felhasználásáról a következő vélemény alakult ki:

1. A tanulók általános természeti földrajzi ismereteinek a természeti jelenségek közvetlen megfigyelése a legfontosabb forrása.
2. A földrajz iránti érdeklődést a kísérletek mellett a földrajzi gyakorlótérek keltik fel a legnagyobb mértékben.
3. A gyakorlótér a verbalizmus megszüntetésének leghatékonyabb eszköze.
4. Mivel a földrajzi környezet igen jelentős mértékben megkönnyíti a jelenségek és folyamatok megértését, a tanulás könnyebbé és eredményesebbé válik. A gyakorlótér tehát a maximalizmus csökkentésének is fontos eszköze.

A földrajzi gyakorlótér felhasználásával az általános iskolai földrajz tanítása nyújt sok lehetőséget.

Tóth Aurél nagy körültekintéssel nyújt útmutatást könyvében a gyakorlótér helyének kiválasztására, felszerelésére, majd a tőle megszokott alaposággal, gondossággal a műszerek alkalmazását, felhasználását.

Úgy gondoljuk, amikor hasznos útmutatást, segítséget nyújt, ugyanakkor ösztönzést, biztatást is kiolvashatunk soraiból.

Dr. Tóth Aurél lelkesedése hassa át az általános iskolák földrajzi tanárait, s akkor sok, nagyon sok földrajzi gyakorlótér létesül szerte az országban.

Aggódva kísérjük figyelemmel az általános iskolai földrajz tanításának alakulását. Mit tehet a földrajz tanár? Lelkesedésével, tantárgyszeretetével igyekezzék az adott lehetőségek keretei között az eddignél hatékonyabban tanítani.

*Németh István*

## KINCSKERESŐ

A Szegedi Tanárképző Főiskola ifjúsági irodalmi folyóiratának 1974. évi első száma Móra Ferencről emlékezik, az író halálának 40. évfordulója alkalmából. Hegedűs András köti egy csokorba *A Móra-szám írásait*

„Nem vagyok nagyszerű orgona,  
Kolompiszó vagyok a nagyobb mezők felett,  
de fáradt emberek ezt szeretik hallgatni néha,  
Nem vagyok csillag, csak rőzsetűz, de az,  
amíg ég, meleget tud adni egyszerű embereknek” – írja Móra. Olvashatunk Móra emlékezéseit, családjáról, apjáról, anyjáról, gyermekéveiről, majd részleteket Móra válogatott írásaiból.

*Edes anyanyelvünk* rovatban Móra-vallomását olvashatjuk a nyelvről. Többek között:

„...nagyon szerettem azt a nyelvet, amin élek, s amin az apám beszélt nekem, és én beszélék unokámnak”.

A Kincskereső 1974. évi 2. számában Hegedűs András kegyelettel emlékezik Darvas Józsefről.

Részletet olvashatunk Darvas József Egy parasztszalad történet c. művéből.

Alan Alexander Milne, Juhász Gyula, Duba Gyula, Káldi János, Asztalos István, Simai Mihály, Ölkey Irén, Gyurkovics Tibor írásait olvashatjuk.

A Kincskereső megrendelhető még: 6725. Szeged, Április 4. útja. 6. sz. Tanárképző Főiskola.

*Török Sándor:*

## HAHÓ, A TENGER

Az író valóságból és meséből összeszőtt szép gyermekfilmjének irodalmi forgatókönyvét követi, a film félszáz kedves képével illusztrálva.

A közölt fotókat Markovics Ferenc készítette.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Hollósi Korvin Lajos:

### A VÖRÖSTORONY KINCSE

A történet II. Rákóczi Ferenc idején játszódik. Hőse Eke Miska hegyaljai parasztfiú. Családját és barátait kiirtották a labancok. Neki is el kellett hagynia otthonát. Így lett belőle Bujdosó Miska, aki társaival megmenti a fejedelem elrabolt kincsesládikóját és sok-sok izgalmas kaland után visszajuttatja hozzá. Végül teljesül vágya, beállhat a kuruc seregbe katonának.

A regény hetedik kiadását is György Miklós illusztrálta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Ordas Iván:

### A FEKETE CÁR

Jovan cár volt a neve, de a magyarok Fekete Embernek hívták. „Jobb halántékától egyujnyi széles jel húzódott le egészen a jobb lába talpáig... A Fekete Ember nagy sokaságot gyűjtött össze... Tódultak hozzá, mint valami új szentséghez... Sok szerb, román és magyar gyűlt köréje, kóbor katonák...” így írnak a krónikások a regény hősről Černi Jováról.

1527 nyarán nagyobb erő vonul fel a Fekete Ember 12 ezer katonája ellen, mint egy évvel korábban a közeledő török elé.

A fekete cár fejét futár viszi Zápolyai Jánoshoz – a déli végek védelme pedig szegényebb lesz egy önként harcoló, a határ menti csatározásokban gyakorolt sereggel.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Weöres Sándor:

### HA A VILÁG RIGÓ LENNE

Weöres Sándor gyermekverseit szívesen olvasták a felnőttek is. Eredetileg nem is a gyerekeknek írt. Gyerekversei új szint jelentettek, népszerűkké váltak.

Sok-sok meséjét a maguk gyönyörűségére fűjék az óvodások és a kisiskolások. A versek gyönyörűen formált világa a gyermekvilágból lelkedzett.

A kötet Weöres Sándor egész gyermekköltészetét felöleli.

A kötet színes illusztrációit Hincz Gyula készítette.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1973)

Dénes Zsófia:

### ZRÍNYI ILONA

Rákóczi fejedelem árvainak anyja, Zrínyi Ilona vállalja, hogy gyermekei számára megvédi azok várait. Védi Caprara császári tábornok hadaival szemben Munkács várát is, hiába szólítja megadásra a tábornok. Három évig áll Munkács, Thökölyi kurucainak utolsó menedéke.

Munkács ostromáról, a hősi helytállásról, Zrínyi Ilona életéről szól a történelmi regény.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Csukás István:

### A TÉLI TÜCSÖK MESÉI

A meseregény egy tücsökről szól. Szép nyári emléket idéz fel. A szigetről a hátizsák zsebébe kerül a szobába. Itt tölti nagy unalomban a telet. Ide-oda ugrál, kiugrik a hátizsák zsebéből. Majd vissza. Felszökken az írógépre és ugrálgat a billentyűkön. Le-leüt egy betűt, ezek egy-egy szép nyári emléket idéznek.

Véletlenül éppen ezt a mondatot kopogja le: „A szigetre vágyom”.

A meseregényt Heinzelmann Emma illusztrálta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Horgas Béla:

### MESÉLEK A ZÖLD DISZNÓRÓL

Horgas Béla meséjében az állatok barátsága, a megkapó buzgólkodásuk a jószág érdekében, a gonoszok ellen, különös melegséget lop be a gyermekek szívébe.

A mesét Réber László illusztrálta.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1974)

Varga Katalin:

### BARÁTOM, BONCA

Bonca vezetéknev. Bonca legkedvesebb barátja Bence eltűnik. Bonca a keresésére indul, a felnőttek segítenek neki. Bence sokféle embert ismer meg a keresés során.

Varga Katalin könyvében bepillantást nyújt a gyermekek életébe, belső fejlődésüket kíséri nyomon.

Az illusztráció Réber László munkája.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1974)